



RumeliDE

DİL VE EDEBİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

www.rumelide.com

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

Yıl/Year 2023.33 (Nisan/April)

Diller ve renkler...

اللغة السنة واللوان languages and colours

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالاختلافُ اَللسِّنَتِكُمْ وَاللُّوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ

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

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

(Allah: *Kur'ân*: 30. Rûm 22)

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

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

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

Doç. Dr. Funda KIZILER EMER Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER Sakarya University (Turkey)
Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	American Culture and Literature
Doç. Dr. F. Gül KOÇSOY Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. F. Gül KOÇSOY Fırat University (Turkey)
Dr. Yonca DENİZARSLANI Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yonca DENİZARSLANI Ege University (Turkey)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zeynep Asya ALTUĞ Ege University (Turkey)
Arap Dili ve Edebiyatı	Arabic Language and Literature
Dr. Hüseyin ARSLAN Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hüseyin ARSLAN Yalova University (Turkey)
Çin Dili ve Edebiyatı	Chinese Language and Literature
Dr. Sema GÖKENÇ GÜLEZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sema GÖKENÇ GÜLEZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Fars Dili ve Edebiyatı	Persian Language and Literature
Dr. Ahmet KARA Dicle Üniversitesi	Dr. Ahmet KARA Dicle University (Turkey)
Fransız Dili Eğitimi	French Language Teaching
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Professor Erdoğan KARTAL Uludağ University (Turkey)
Fransız Dili ve Edebiyatı	French Language and Literature
Prof. Dr. Gülhanım ÜNSAL Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Gülhanım ÜNSAL Marmara University (Turkey)
Gürcü Dili ve Edebiyatı	Georgian Language and Literature
Doç. Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
İngiliz Dili Eğitimi	English Language Teaching
Doç. Dr. Emrah EKMEKÇİ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Emrah EKMEKÇİ Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN Bursa Uludağ University (Turkey)
İngiliz Dili ve Edebiyatı	English Language and Literature
Doç. Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Nilay ERDEM AYYILDIZ Fırat Mayıs University (Turkey)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN İnönü Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN İnönü University (Turkey)
Dr. Kaya ÖZÇELİK	Dr. Kaya ÖZÇELİK
İspanyol Dili ve Edebiyatı	Spanish Language and Literature
Dr. Olcay ÖZTUNALI İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Olcay ÖZTUNALI İstanbul Medeniyet University (Turkey)
İtalyan Dili ve Edebiyatı	Italian Language and Literature
Dr. Cristiano BEDIN	Dr. Cristiano BEDIN

Istanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Japon Dili ve Edebiyatı	Japanese Language and Literature
Dr. Metin BALPINAR	Dr. Metin BALPINAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Karşılaştırma Edebiyat	Comparative Literature
Dr. Shelale RAMAZANOVA	Dr. Shelale RAMAZANOVA
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Kore Dili ve Edebiyatı	Korean Language and Literature
Dr. Eun Kyung JEONG	Dr. Eun Kyung JEONG
Istanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Rus Dili ve Edebiyatı	Russian Language and Literature
Dr. Hadi BAK	Dr. Hadi BAK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Sevda POLAT	Dr. Sevda POLAT
Istanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Gelişim University (Turkey)
Leh Dili ve Edebiyatı	Polish Language and Literature
Dr. Mariana BUDU	Dr. Mariana BUDU
Istanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Ukrayna Dili ve Edebiyatı	Ukrainian Language and Literature
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
ÇEVİRİ BİLİMİ	ÇEVİRİ BİLİMİ
Almanca Mütercim Tercümanlık	German Translation and Interpreting
Dr. Filiz ŞAN	Dr. Filiz ŞAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Arapça Mütercim Tercümanlık	Arabic Translation and Interpreting
Dr. Ahmed ALDYAB	Dr. Ahmed ALDYAB
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Çince Mütercim Tercümanlık	Chinese Translation and Interpreting
Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK	Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Fransızca Mütercim Tercümanlık	French Translation and Interpreting
Doç. Dr. Osman COŞKUN	Assoc. Prof. Osman COŞKUN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
İngilizce Mütercim Tercümanlık	English Translation and Interpreting
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Rusça Mütercim Tercümanlık	Russian Translation and Interpreting
Dr. Jale COŞKUN	Dr. Jale COŞKUN
Istanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Aydın University (Turkey)

YAYIN KURULU	EDITORIAL BOARD
Prof. Dr. Bahar GÜNEŞ Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Professor Bahar GÜNEŞ Ankara Social Sciences University (Turkey)
Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Professor Erdoğan ALTINKAYNAK Ardahan University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Professor İbrahim GÜLTEKİN İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
Prof. Dr. Özlem FEDAİ İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Özlem FEDAİ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali KURT Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Didem TUNA İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Didem TUNA İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Doç. Dr. Fatemeh ARZJANI Tahran Üniversitesi (İran)	Assoc. Prof. Fatemeh ARZJANI Tahran University (Iran)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)	Assoc. Prof. Guntars DREIJERS Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Mesut KULELİ Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mesut KULELİ Bandırma Onyediy Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Meqsud SELİM Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Assoc. Prof. Meqsud SELİM Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Tarık DURAN Belgrad Üniversitesi (Srbistan)	Assoc. Prof. Tarık DURAN Belgrad University (Serbia)
Dr. Ahmet YIKIK Kıbrıs Üniversitesi (Kıbrıs)	Dr. Ahmet YIKIK University of Cyprus (Cyprus)
Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH Rostov Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu)	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH Rostov State University of Economics (Russian Federation)
Dr. Banu TELLİOĞLU Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Banu TELLİOĞLU Kırklareli University (Turkey)
Dr. Birol BULUT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Birol BULUT Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli University (Turkey)

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

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

Dr. Iryna DRYGA Taras Shevchenko Ulusal Üniversitesi (Ukrayna)	Dr. Iryna DRYGA Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)
Dr. Layal MERHY Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Dr. Layal MERHY Lebanese University (Lebanon)
Dr. Linda TORRESİN Padova Üniversitesi (İtalya)	Dr. Linda TORRESIN Università degli Studi di Padova (Italy)
Dr. Önder ÇANGAL Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Önder ÇANGAL Gaziantep University (Turkey)
Dr. Rachael RUEGG Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)	Dr. Rachael RUEGG Victoria University of Wellington (New Zealand)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM TebriZ Azad İslam Üniversitesi (İran)	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM İslamic Azad University of Tabriz (Iran)
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yasin YAYLA Kırklareli University (Turkey)
YAYIN YÖNETMENİ Yasemin GÜVENİLİR	PUBLISHING DIRECTOR Yasemin GÜVENİLİR
DİL VE DİZİN UZMANLARI İngilizce Redaksiyon Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Arş. Gör. Serpil YAVUZ ÖZKAYA Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	REVIEWS AND INDEX EDITORS English Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli University (Turkey) Research Asst. Serpil YAVUZ ÖZKAYA Kırklareli University (Turkey)
Türkçe Redaksiyon Dr. Hakkı ÖZKAYA Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Arş. Gör. Soner TOKTAR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Arş. Gör. Serpil KOYUNCU Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Arş. Gör. Mehmet TUNCER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Turkish Dr. Hakkı ÖZKAYA Kırklareli University (Turkey) Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL Kırklareli University (Turkey) Research Asst. Soner TOKTAR Kırklareli University (Turkey) Research Asst. Serpil KOYUNCU Kırklareli University (Turkey) Research Asst. Mehmet TUNCER Kırklareli University (Turkey)
Dizin Dr. Büşra KAPLAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Index Dr. Büşra KAPLAN Kırklareli University (Turkey)
DIŞ TEMSİLCİLER Doç. Dr. Despina PROVATA (Yunanistan)	FOREIGN REPRESENTATORS Assoc. Prof. Despina PROVATA (Greece)

Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaria)
Doç. Dr. Ludmila MEŠKOVÁ (Slovakya)	Assoc. Prof. Ludmila MEŠKOVÁ (Slovakia)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
Doç. Dr. Meqsud SELİM (Çin)	Assoc. Prof. Meqsud SELİM (China)
Doç. Dr. Tarık DURAN (Sırbistan)	Assoc. Prof. Tarık DURAN (Serbia)
Dr. Ahmet YIKIK (Kıbrıs)	Dr. Ahmet YIKIK (Kıbrıs)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (İtalya)	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (Italy)
Dr. Gianluca COLELLA (İsveç)	Dr. Gianluca COLELLA (Sweden)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Irak)	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Iraq)
Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lübnan)	Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lebanon)
Dr. Radmila LAZAREVIĆ (Karadağ)	Dr. Radmila LAZAREVIĆ (Montenegro)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (İran)	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (Iran)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Mısır)	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Egypt)
Dr. Rachael RUEGG (Yeni Zelanda)	Dr. Rachael RUEGG (New Zealand)
Dr. İbrahim YILDIRIM (Azerbaycan)	Dr. İbrahim YILDIRIM (Azerbaijan)
Dr. Amjad ALSYOUF (Ürdün)	Dr. Amjad ALSYOUF (Jordan)
DANIŞMA KURULU	ADVISORY BOARD
Prof. Dr. Hanifi VURAL	Professor Hanifi VURAL
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ	Professor Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI	Professor Marek STACHOWSKI
Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Yagellon University (Poland)
Prof. Dr. Mehmet NARLI	Professor Mehmet NARLI
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN	Professor Mustafa S. KAÇALIN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Oktay AHMED	Professor Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Methodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Methodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE	Professor Vügar SULTANZADE
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Eastern Mediterranean University (TRNC)
Doç. Dr. Despina PROVATA	Assoc. Prof. Despina PROVATA
Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	Athens National and Capodistriyan University (Greece)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN
Kahire Üniversitesi (Mısır)	Cairo University (Egypt)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ	Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University (Italy)

HAKEMLER	REFEREES
Prof. Dr. Abdullah EREN Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Professor Abdullah EREN Ordu University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ahmet AKÇATAŞ Uşak University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet Cüneyt ISSI İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ahmet Cüneyt ISSI İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet ÇAPKU Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ahmet ÇAPKU Kırklareli University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ Lefke Avrupa Üniversitesi (Kıbrıs)	Professor Ahmet GÜNEYLİ European University of Lefke (Cyprus)
Prof. Dr. Ahmet YİĞİT Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ahmet YİĞİT Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Prof. Dr. Alev BULUT İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Professor Alev BULUT Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Alpaslan OKUR Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Professor Alpaslan OKUR Sakarya University (Turkey)
Prof. Dr. Asuman AKAY AHMED Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Asuman AKAY AHMED Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Atabey KILIÇ Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Professor Atabey KILIÇ Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Aymil DOĞAN Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Professor Aymil DOĞAN Hacettepe University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ayşe Banu KARADAĞ Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe KAYAPINAR Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ayşe KAYAPINAR Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Prof. Dr. Bahadır GÜCÜYETER Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Professor Bahadır GÜCÜYETER Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Bahar GÜNEŞ Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Professor Bahar GÜNEŞ Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)
Prof. Dr. Berna Ayça ÜLKER ERKAN İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Berna Ayça ÜLKER ERKAN İzmir Demokrasi University (Turkey)
Prof. Dr. Birsan KARACA Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Birsan KARACA Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Professor Cengiz ALYILMAZ Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Duygu ÖZTİN PASSERAT Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Professor Duygu ÖZTİN PASSERAT Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Ece KORKUT Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Prof. Dr. Ece KORKUT Hacettepe University (Turkey)
Prof. Dr. Emel ÖZKAYA Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Emel ÖZKAYA Cumhuriyet University (Turkey)

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

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

Prof. Dr. Emine BOGENÇ DEMİREL Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Professor Emine BOGENÇ DEMİREL Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Emir İçhem İdben EL HALİDİ Kufe Üniversitesi (Irak)	Professor Emir İçhem İdben EL HALİDİ Kufe University (Iraq)
Prof. Dr. Engin YILMAZ Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Professor Engin YILMAZ Sakarya University (Turkey)
Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Professor Erdoğan ALTINKAYNAK Ardahan Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Professor Erdoğan KARTAL Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Ergün KOCA Girne Amerikan Üniversitesi (Kıbrıs)	Professor Ergün KOCA Girne Amerikan University (Cyprus)
Prof. Dr. Erhan DURUKAN Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Professor Erhan DURUKAN Trabzon University (Turkey)
Prof. Dr. Esmâ İNCE İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Professor Esmâ İNCE Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Fatih BAŞPINAR Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Professor Fatih BAŞPINAR Necmettin Erbakan University (Turkey)
Prof. Dr. Feryal ÇUBUKÇU Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Professor Feryal ÇUBUKÇU Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Prof. Dr. Füsün BİLİR ATASEVEN Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Professor Füsün BİLİR ATASEVEN Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Füsün SARAÇ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Füsün SARAÇ Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Gökhan ARI Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Professor Gökhan ARI Bursa Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Gülser ÇETİN Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Gülser ÇETİN Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Halil AYTEKİN Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Professor Halil AYTEKİN Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Halit KARATAY Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Professor Halit KARATAY Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Dilek BATİSLAM Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Professor Hanife Dilek BATİSLAM Çukurova University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Professor Hanife Nalan GENÇ Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Hanifi VURAL Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Professor Hanifi VURAL Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Hicabi KIRLANGIÇ Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Hikmet ASUTAY	Professor Hikmet ASUTAY

Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya KARTAL	Professor Hülya KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya SAVRAN	Professor Hülya SAVRAN
Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)	Bahkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Hüseyin YAZICI	Prof. Dr. Hüseyin YAZICI
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Işın Bengi ÖNER	Professor Işın Bengi ÖNER
29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	29 Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN	Professor İbrahim GÜLTEKİN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim TAŞ	Professor İbrahim TAŞ
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi (Türkiye)	Bilecik Şeyh Edebali University (Turkey)
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ	Professor İsmail GÜLEÇ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Kamil İŞERİ	Professor Kamil İŞERİ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA	Professor Kerime ÜSTÜNOVA
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Linda TORRESİN	Professor Linda TORRESIN
Padova Üniversitesi (İtalya)	Università degli Studi di Padova (Italy)
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI	Professor Marek STACHOWSKI
Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Yagellon University (Polonia)
Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ	Professor Mehmet ÇERİBAŞ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Mehmet NARLI	Professor Mehmet NARLI
Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)	Bahkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mehmet ÖLMEZ	Professor Mehmet ÖLMEZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Meryem AYAN	Professor Meryem AYAN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Prof. Dr. Mesut AYAR	Professor Mesut AYAR
Kirklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kirklareli University (Turkey)
Prof. Dr. Mine DEMİRTAŞ	Professor Mine DEMİRTAŞ
Beykent Üniversitesi (Türkiye)	Beykent University (Turkey)
Prof. Dr. Mine YAZICI	Professor Mine YAZICI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Mira KHACHEMİZOVA	Professor Mira KHACHEMİZOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK	Professor Muhammet KOÇAK
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Prof. Dr. Muharrem DAYANÇ İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Muharrem DAYANÇ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa BALCI İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa BALCI İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa S. KAÇALIN Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa KURT Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa KURT Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa SARICA Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa SARICA Adnan Menderes University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN İstinye Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa ÖZKAN İstinye University (Turkey)
Prof. Dr. Neslihan KANSU-YETKİNER İzmir Ekonomi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Neslihan KANSU-YETKİNER İzmir Economy University (Turkey)
Prof. Dr. Nevin ÖZKAN Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nevin ÖZKAN Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat ÖZKAN Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nevzat ÖZKAN Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat TOPAL Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nevzat TOPAL Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Prof. Dr. Nezir TEMUR Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nezir TEMUR Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Nur Melek DEMİR Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nur Melek DEMİR Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Xinmin ZHENG Shanghai International Studies University (Çin)	Professor Xinmin ZHENG (Chinese) Shanghai International Studies University (Çin)
Prof. Dr. Oktay AHMED Üsküp Kiril-Methodi Üniversitesi (Makedonya)	Professor Oktay AHMED Üsküp Kiril-Methodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Osman MERT Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Professor Osman MERT Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Ömer SOLAK Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ömer SOLAK Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ömer ZÜLFE Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Özer ŞENÖDEYİCİ Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Professor Özer ŞENÖDEYİCİ Hitit University (Turkey)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONI Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Professor Paolo E. BALBONI Ca' Foscari University (Italy)
Prof. Dr. Rifat GÜNDAY Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Professor Rifat GÜNDAY Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Selçuk ÇIKLA	Professor Selçuk ÇIKLA

Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Seval ŞAHİN	Professor Seval ŞAHİN
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye)	Mimar Sinan Güzel Sanatlar University (Turkey)
Prof. Dr. Simona SALIERNO	Professor Simona SALIERNO
Cpia Sassuolo (İtalya)	Cpia Sassuolo (Italy)
Prof. Dr. Suat UNGAN	Professor Suat UNGAN
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Prof. Dr. Suna TİMUR AĞILDERE	Professor Suna TİMUR AĞILDERE
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Prof. Dr. Sündüz ÖZTÜRK-KASAR	Professor Sündüz ÖZTÜRK-KASAR
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Şaban SAĞLIK	Professor Şaban SAĞLIK
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Prof. Dr. Şüreddin MEMMEDLİ	Professor Şüreddin MEMMEDLİ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Prof. Dr. Umut BALCI	Professor Umut BALCI
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Prof. Dr. Üzeyir ASLAN	Professor Üzeyir ASLAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE	Professor Vügar SULTANZADE
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Eastern Mediterranean University (TRNC)
Prof. Dr. Yakup YILMAZ	Professor Yakup YILMAZ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Yavuz KIZILÇİM	Professor Yavuz KIZILÇİM
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Yusuf TEPELİ	Professor Yusuf TEPELİ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Abdulkadir ATICI	Assoc. Prof. Abdulkadir ATICI
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Abdulkadir GÖLCÜ	Assoc. Prof. Abdulkadir GÖLCÜ
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Doç. Dr. Abdurrahman KOLCU	Assoc. Prof. Abdurrahman KOLCU
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BALCI	Assoc. Prof. Ahmet BALCI
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BAŞAL	Assoc. Prof. Ahmet BAŞAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BENZER	Assoc. Prof. Ahmet BENZER
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet DAĞ	Assoc. Prof. Ahmet DAĞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet Gökhan BİÇER	Assoc. Prof. Ahmet Gökhan BİÇER
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)

Doç. Dr. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet ALTAY Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet ALTAY Bartın Üniversitesi (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet Naim ÇİÇEKLER İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet Naim ÇİÇEKLER İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Aitkanyim KALİEVA Turan Üniversitesi (Kazakistan)	Assoc. Prof. Aitkanyim KALİEVA Turan University (Kazakhstan)
Doç. Dr. Akartürk KARAHAN Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Akartürk KARAHAN Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Doç. Dr. Ali CANÇELİK Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali CANÇELİK Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali KURT Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ali ÖZTÜRK Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali ÖZTÜRK Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Doç. Dr. Amjad ALSYOUF Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Assoc. Prof. Amjad ALSYOUF Al-Balqa Applied University (Jordan)
Doç. Dr. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU Ankara Hacıbayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU Ankara Hacıbayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Atalay GÜNDÜZ Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Atalay GÜNDÜZ Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Aydan IRGATOĞLU Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Aydan IRGATOĞLU Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ayfer KARA Minsk Devlet Dil Bilim Üniversitesi (Beyaz Rusya)	Assoc. Prof. Ayfer KARA Minsk State Linguistic University (Belarus)
Doç. Dr. Ayhan KARAKAŞ Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ayhan KARAKAŞ Çukurova University (Turkey)
Doç. Dr. Ayla OĞUZ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ayla OĞUZ Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Aylin SEYMEN Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Aylin SEYMEN Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Ayşe Şirin OKYAYUZ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ayşe Şirin OKYAYUZ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Banu İNAN KARAGÜL Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Banu İNAN KARAGÜL Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Barbara Dell'abate ÇELEBİ İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Barbara Dell'abate ÇELEBİ İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Bayram DURBİLMEZ Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Bayram DURBİLMEZ Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Behice VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Beki HALEVA	Assoc. Prof. Beki HALEVA

Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Bekir İNCE	Assoc. Prof. Bekir İNCE
Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Beytullah BEKAR	Assoc. Prof. Beytullah BEKAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI	Assoc. Prof. Bilge BAĞCI AYRANCI
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Doç. Dr. Bünyamin SARİKAYA	Assoc. Prof. Bünyamin SARİKAYA
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Doç. Dr. Okan Celal GÜNGÖR	Assoc. Prof. Okan Celal GÜNGÖR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN	Assoc. Prof. Celile Eren ÖKTEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Cihan ÇAKMAK	Assoc. Prof. Cihan ÇAKMAK
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Doç. Dr. Cihangir KIZILÖZEN	Assoc. Prof. Cihangir KIZILÖZEN
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU	Assoc. Prof. Deniz MELANLIOĞLU
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Doç. Dr. Çağrı GÜMÜŞ	Assoc. Prof. Çağrı GÜMÜŞ
KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	KTO Karatay University (Turkey)
Doç. Dr. Despina PROVATA	Assoc. Prof. Despina PROVATA
Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	Athens National and Capodistrian University (Greece)
Doç. Dr. Didem ARDALI BÜYÜKARMAN	Assoc. Prof. Didem ARDALI BÜYÜKARMAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Didem KOBAN KOÇ	Assoc. Prof. Didem KOBAN KOÇ
İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Doç. Dr. Didem TUNA	Assoc. Prof. Didem TUNA
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Doç. Dr. Efecan KARAGÖL	Efecan KARAGÖL
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA	Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA
Sofya Üniversitesi (Bulgaristan)	Sofia University (Bulgaria)
Doç. Dr. Elif AKTAŞ	Assoc. Prof. Elif AKTAŞ
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Doç. Dr. Emel ÖZKAYA	Assoc. Prof. Emel ÖZKAYA
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Doç. Dr. Emrah EKMEKÇİ	Assoc. Prof. Emrah EKMEKÇİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Doç. Dr. Erdinç ASLAN	Assoc. Prof. Erdinç ASLAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Erdoğan KELEŞ	Assoc. Prof. Erdoğan KELEŞ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)

Doç. Dr. Ersen ERSOY Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ersen ERSOY Dumlupınar University (Turkey)
Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ersoy TOPUZKANAMIŞ Balıkesir University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan KUŞÇU Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertan KUŞÇU Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan ENGİN Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertan ENGİN Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğ CAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertuğ CAN Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğrul KARAKUŞ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertuğrul KARAKUŞ Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra BİRKAN BAYDAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Esra BİRKAN BAYDAN Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Esra Nur TİRYAKİ Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Evangelos KOURDIS Selanik Aristoteles Üniversitesi (Yunanistan)	Assoc. Prof. Evangelos KOURDIS Aristotle University of Thessaloniki (Greece)
Doç. Dr. Fabio GRASSİ Roma Sapienza (İtalya)	Assoc. Dr. Fabio GRASSİ Roma Sapienza (Italy)
Doç. Dr. Faruk DOĞAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Faruk DOĞAN Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Faruk KALAY Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Faruk KALAY Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Doç. Dr. Fatma KABA Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fatma KABA Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Fatma KALPAKLI Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fatma KALPAKLI Selçuk University (Turkey)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Ferhat ENSAR Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ferhat ENSAR Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Fethi KAYALAR Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fethi KAYALAR Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Doç. Dr. Fettah KUZU Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fettah KUZU Gaziantep University (Turkey)
Doç. Dr. Feyza TOKAT Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Feyza TOKAT Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Filiz METE Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Filiz METE Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Funda KIZILER EMER Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. Gamze ÖKSÜZ	Assoc. Prof. Gamze ÖKSÜZ

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN	Assoc. Prof. Gökçen GÖÇEN
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Doç. Dr. Gökhan TUNÇ	Assoc. Prof. Gökhan TUNÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Doç. Dr. Graziano SERRAGİOTTO	Assoc. Dr. Graziano SERRAGİOTTO
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University of Venice (Italy)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS	Assoc. Prof. Guntars DREIJERS
Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)	Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Gül Banu DUMAN	Assoc. Prof. Gül Banu DUMAN
Zonguldak bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak bülent Ecevit University (Turkey)
Doç. Dr. Gülhanım ÜNSAL	Assoc. Prof. Gülhanım ÜNSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Gülnur AYDIN	Assoc. Prof. Gülnur AYDIN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Gürkan DAĞBAŞL	Assoc. Prof. Gürkan DAĞBAŞL
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Haluk ÖNER	Assoc. Prof. Haluk ÖNER
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Doç. Dr. Hatice FIRAT	Assoc. Prof. Hatice FIRAT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Doç. Dr. Hülya KAYA	Assoc. Prof. Hülya KAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. İbrahim SONA	Assoc. Prof. İbrahim SONA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Doç. Dr. İbrahim USTA	Assoc. Prof. İbrahim USTA
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. İlker AYDIN	Assoc. Prof. İlker AYDIN
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Doç. Dr. İlker TOSUN	Assoc. Prof. İlker TOSUN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. İlkin GULUSOY	Assoc. Prof. İlkin GULUSOY
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN	Assoc. Prof. İlknur SAVAŞKAN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Kamala Tahsin KARİMOVA	Assoc. Prof. Kamala Tahsin KARİMOVA
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Kürşat CESUR	Assoc. Prof. Kürşat CESUR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Lale ÖZCAN	Assoc. Prof. Lale ÖZCAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Levent UZUN	Assoc. Prof. Levent UZUN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Leyla Çiğdem DALKILIÇ Ankara University (Turkey)
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Lokman TANRIKULU Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ludmila MEŠKOVÁ Matej Bel Üniversitesi (Slovakya)	Assoc. Prof. Ludmila MEŠKOVÁ Matej Bel University (Slovakia)
Doç. Dr. Mazhar BAL Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mazhar BAL Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet Celal VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet ELBAN Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet ELBAN Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet GÜNEŞ Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet İLGÜREL İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet İLGÜREL İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet KURUDAYIOĞLU Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Recep TAŞ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet Recep TAŞ Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet SAMSAKÇI İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet SAMSAKÇI İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Turgut BERBERCAN Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet Turgut BERBERCAN Çankırı Karatekin University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet YASTI Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet YASTI Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Mehrali CALP Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehrali CALP Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehtap ÖZDEN Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Melda KESER Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Melda KESER Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Melek ALPAR Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Melek ALPAR Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Meqsud SELİM Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Assoc. Prof. Meqsud SELİM Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Mesut GÜN Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mesut GÜN Mersin University (Turkey)
Doç. Dr. Mesut KULELİ Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mesut KULELİ Bandırma Onyedli Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Mevlüde ZENGİN	Assoc. Prof. Mevlüde ZENGİN

Sivas Cumhuriyet (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet (Turkey)
Doç. Dr. Murad KARADUMAN	Assoc. Prof. Murad KARADUMAN
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ELMALI	Assoc. Prof. Murat ELMALI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ÖĞÜTCÜ	Assoc. Prof. Murat ÖĞÜTCÜ
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Kapadokya University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ŞENGÜL	Assoc. Prof. Murat ŞENGÜL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Mustafa KAYA	Assoc. Prof. Mustafa KAYA
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Doç. Dr. Mustafa Zeki ÇIRAKLI	Assoc. Prof. Mustafa Zeki ÇIRAKLI
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Teknik University (Turkey)
Doç. Dr. Mutlu DEVECİ	Assoc. Prof. Mutlu DEVECİ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Mümtaz SARIÇİÇEK	Assoc. Prof. Mümtaz SARIÇİÇEK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Necdet NEYDİM	Assoc. Prof. Necdet NEYDİM
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Necdet TOZLU	Assoc. Prof. Necdet TOZLU
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ	Assoc. Prof. Neslihan KARAKUŞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Doç. Dr. Nesrin GÜLLÜDAĞ	Assoc. Prof. Nesrin GÜLLÜDAĞ
İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır University (Turkey)
Doç. Dr. Neval AKÇA BERK	Assoc. Prof. Neval AKÇA BERK
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Doç. Dr. Nevin AKKAYA	Assoc. Prof. Nevin AKKAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Nilüfer İLHAN	Assoc. Prof. Nilüfer İLHAN
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Doç. Dr. Nizamettin KASAP	Assoc. Prof. Nizamettin KASAP
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Nurgül ÖZCAN (Türkiye)	Assoc. Prof. Nurgül ÖZCAN (Turkey)
Doç. Dr. Nurşat BİÇER	Assoc. Prof. Nurşat BİÇER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Onur ÖZCAN	Dr. Onur ÖZCAN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Osman ÜNLÜ	Assoc. Prof. Osman ÜNLÜ
Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyediy Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Özgür AY	Assoc. Prof. Özgür AY
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Doç. Dr. Özlem KASAP	Assoc. Prof. Özlem KASAP

Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Petru GOLBAN	Assoc. Prof. Petru GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Raif İVECAN	Assoc. Prof. Raif İVECAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Reyhan ÇELİK	Assoc. Prof. Reyhan ÇELİK
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Ruzana DOLEVA	Assoc. Prof. Dr. Ruzana DOLEVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Sadi GEDİK	Assoc. Prof. Dr. Sadi GEDİK
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Doç. Dr. Salih İNCİ	Assoc. Prof. Salih İNCİ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY	Assoc. Prof. Salih Kürşad DOLUNAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Doç. Dr. Saman HASHEMPOUR	Assoc. Prof. Dr. Saman HASHEMPOUR
Girne Amerikan Üniversitesi (KKTC)	Girne American University (GRNC)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
Doç. Dr. Seda ARIKAN	Assoc. Prof. Seda ARIKAN
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Selim EMİROĞLU	Assoc. Prof. Selim EMİROĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Doç. Dr. Sema ÇETİN BAYCANLAR	Assoc. Prof. Sema ÇETİN BAYCANLAR
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ	Assoc. Prof. Sezai ÖZTAŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Susana SHKHALAKHOVA	Assoc. Prof. Dr. Susana SHKHALAKHOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Suzan KAVANOZ	Assoc. Prof. Dr. Suzan KAVANOZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Tamilla ALİYEVA	Assoc. Prof. Dr. Tamilla ALİYEVA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Tatiana GOLBAN	Assoc. Prof. Tatiana GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Turgay ANAR	Assoc. Prof. Turgay ANAR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ümit AKIN	Assoc. Prof. Ümit AKIN
Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma On Yedi Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ	Assoc. Prof. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Vesile ALBAYRAK SAK	Assoc. Prof. Vesile ALBAYRAK SAK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ	Assoc. Prof. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ

Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Yasemin BAKI	Assoc. Prof. Yasemin BAKI
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Doç. Dr. Yunus KAPLAN	Assoc. Prof. Yunus KAPLAN
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Doç. Dr. Yusuf AVCI	Assoc. Prof. Yusuf AVCI
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Yusuf POLAT	Assoc. Prof. Yusuf POLAT
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ	Assoc. Prof. Yusuf SÖYLEMEZ
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Doç. Dr. Zulfıya ŞAHİN	Assoc. Prof. Zulfıya ŞAHİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Abdülkerim ASILSOY	Dr. Abdülkerim ASILSOY
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Abdulhakim TUĞLUK	Dr. Abdulhakim TUĞLUK
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır University (Turkey)
Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK	Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Abdulkadir HAMARAT	Dr. Abdulkadir HAMARAT
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Abdullah UÇAR	Dr. Abdullah UÇAR
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Abdulkadir ÜNAL	Dr. Abdulkadir ÜNAL
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Abdullah YILDIRIM	Dr. Abdullah YILDIRIM
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR	Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR
Maltepe Üniversitesi (Türkiye)	Maltepe University (Turkey)
Dr. Adem CAN	Dr. Adem CAN
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Dr. Abidin KARASU	Dr. Abidin KARASU
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Adnan UZUN	Dr. Adnan UZUN
Bandırma Onyediy Eylöl Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyediy Eylöl University (Turkey)
Dr. Ahmad OMAR	Dr. Ahmad OMAR
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ahmed ALDYAB	Dr. Ahmed ALDYAB
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ	Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ
Bağdat Üniversitesi (Irak)	Baghdad University (Iraq)

Dr. Ahmed Hassan ALI Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmed Hassan ALI Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Ahmet AKGÜL Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet AKGÜL Isparta University of Applied Sciences (Turkey)
Dr. Ahmet AYCAN Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet AYCAN Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ahmet AYKAN Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet AYKAN Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Ahmet BAŞKAN Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet BAŞKAN Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet DEMİREL Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet DEMİREL Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Ahmet GÖGERCİN Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet GÖGERCİN Selçuk University (Turkey)
Dr. Ahmet Hamdi CAN Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet Hamdi CAN Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Ahmet İSPARTA İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet İSPARTA İstanbul University (Turkey)
Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR Kocaeli University (Turkey)
Dr. Ahmet KARA Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet KARA Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet KARABULUT Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet KARABULUT Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ahmet KARAKUŞ Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet KARAKUŞ Atatürk University (Turkey)
Dr. Ahmet KARAMAN İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet KARAMAN (Turkey) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Turkey)
Dr. Ahmet KAYASANDIK Abdullah Gül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet KAYASANDIK Abdullah Gül University (Turkey)
Dr. Ahmet KAYINTU Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet KAYINTU Bingöl University (Turkey)
Dr. Ahmet MEYDAN Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet MEYDAN Yalova University (Turkey)
Dr. Ahmet NAİR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet NAİR Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZDİNÇ Sağlık Bakanlığı (Türkiye)	Dr. Ahmet ÖZDİNÇ Ministry of Health (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZKAN İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet ÖZKAN İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Ahmet USLU Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet USLU Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN	Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN

Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Ahmet YEŞİL	Dr. Ahmet YEŞİL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER	Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Akram NEJABATI	Dr. Akram NEJABATI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Alena DHAHI	Dr. Alena DHAHI
Istanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Alev ÖNDER	Dr. Alev ÖNDER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Alev YEMENİCİ	Dr. Alev YEMENİCİ
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Ali ALTUN	Dr. Ali ALTUN
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Ali İhsan AKÇAY	Dr. Ali İhsan AKÇAY
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Ali İhsan YAPICI	Dr. Ali İhsan YAPICI
Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Adnan Menderes Üniversitesi (Turkey)
Dr. Ali KARAKAŞ	Dr. Ali KARAKAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Ali Kemal ŞAŞ	Dr. Ali Kemal ŞAŞ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Ali SERİNKÖZ	Dr. Ali SERİNKÖZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Ali TÜLÜ	Dr. Ali TÜLÜ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Ali YAĞLI	Dr. Ali YAĞLI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ali YİĞİT	Dr. Ali YİĞİT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Alparslan OYMAK	Dr. Alparslan OYMAK
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Alper GÜNAYDIN	Dr. Alper GÜNAYDIN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Alper KELEŞ	Dr. Alper KELEŞ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Alper TULGAR	Dr. Alper TULGAR
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Alize CAN RENÇBERLER	Dr. Alize CAN RENÇBERLER
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH

Rostov Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu)	Rostov State University of Economics (Russian Federation)
Dr. Ajda BASTAN	Dr. Ajda BASTAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Anıl ÇELİK	Dr. Anıl ÇELİK
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Anna Lia ERGUN	Dr. Anna Lia ERGUN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Antonella ELİA	Dr. Antonella ELİA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Arzu ATASOY	Dr. Arzu ATASOY
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Arzu EKOÇ	Dr. Arzu EKOÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Asiye ÖZTÜRK	Dr. Asiye ÖZTÜRK
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Ash ARABOĞLU	Dr. Ash ARABOĞLU
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ash FİŞEKÇİOĞLU	Dr. Ash FİŞEKÇİOĞLU
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Ash SELCEN ASLAN	Dr. Ash SELCEN ASLAN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Ashhan KUYUMCU VARDAR	Dr. Ashhan KUYUMCU VARDAR
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Ash ZENGİN	Dr. Ash ZENGİN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Atilla DİLEKÇİ	Dr. Atilla DİLEKÇİ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU	Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ayhan BULUT	Dr. Ayhan BULUT
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Ayhan CAN	Dr. Ayhan CAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Aykut HALDAN	Dr. Aykut HALDAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ayla AKIN	Dr. Ayla AKIN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ayşe ADIYAMAN	Dr. Ayşe ADIYAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Ayşe DEMİR	Dr. Ayşe DEMİR
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)

Dr. Ayşegöl ERGİŐİ	Dr. Ayşegöl ERGİŐİ
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Ayşe Dilara BOSTAN	Dr. Ayşe Dilara BOSTAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Ayşe Duygu YAVUZ	Dr. Ayşe Duygu YAVUZ
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Ayşe Işık AKDAĞ	Dr. Ayşe Işık AKDAĞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Ayşe KIZILDAĞ	Dr. Ayşe KIZILDAĞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Ayşe KORKMAZ	Dr. Ayşe KORKMAZ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Ayşenur KÜÇÜK CEYHAN	Dr. Ayşenur KÜÇÜK CEYHAN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ayşe ÖZKAN	Dr. Ayşe ÖZKAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ	Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Ayşe ŞEKER	Dr. Ayşe ŞEKER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ayşe TOMAT YILMAZ	Dr. Ayşe TOMAT YILMAZ
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Ayza VARDAR	Dr. Ayza VARDAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Aziz ŞEKER	Dr. Aziz ŞEKER
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Babalola Joseph OLUROTİMİ	Dr. Babalola Joseph OLUROTIMI
Ekiti Devlet Üniversitesi (Nijerya)	Ekiti State University (Nigeria)
Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR	Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Bahattin ÇATMA	Dr. Bahattin ÇATMA
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Bahattin ŞİMŞEK	Dr. Bahattin ŞİMŞEK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Bahtiyar BAHŐİ	Dr. Bahtiyar BAHŐİ
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Banu ANTAKYALI	Dr. Banu ANTAKYALI
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Banu TELLİÖĞLU	Dr. Banu TELLİÖĞLU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Barış AĞIR	Dr. Barış AĞIR
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Dr. Barış AYDIN	Dr. Barış AYDIN

Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Bayram ARICI	Dr. Bayram ARICI
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)	Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)
Dr. Bedri ÖZÇELİK	Dr. Bedri ÖZÇELİK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Bekir GÖKÇE	Dr. Bekir GÖKÇE
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Bekir SARIKAYA	Dr. Bekir SARIKAYA
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Bekir Şakir KONYALI	Dr. Bekir Şakir KONYALI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU	Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Belde AKA	Dr. Belde AKA
Çağ Üniversitesi (Türkiye)	Çağ University (Turkey)
Dr. Belgin BAĞIRLAR	Dr. Belgin BAĞIRLAR
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Berker KESKİN	Dr. Berker KESKİN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Berna SEVİNDİK	Dr. Berna SEVİNDİK
İstanbul Kültür Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Kültür University (Turkey)
Dr. Berrin AKÇALI (Türkiye)	Dr. Berrin AKÇALI (Turkey)
Dr. Betül ÖZCAN DOST	Dr. Betül ÖZCAN DOST
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Betül BAYRAKTAR	Dr. Betül BAYRAKTAR
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ	Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Betül ERTEK	Dr. Betül ERTEK
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Beytullah KARAGÖZ	Dr. Beytullah KARAGÖZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Bihter GÜRİŞİK KÖKSAL	Dr. Bihter GÜRİŞİK KÖKSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Bilal ALPAYDIN	Dr. Bilal ALPAYDIN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Bilge METİN TEKİN	Dr. Bilge METİN TEKİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ	Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Bilge KAYA YİĞİT	Dr. Bilge KAYA YİĞİT
Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Abant İzzet Baysal University (Turkey)

Dr. Birol BULUT	Dr. Birol BULUT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Bircan EYÜP	Dr. Bircan EYÜP
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Dr. Bora GÜRDAŞ	Dr. Bora GÜRDAŞ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Bora BAYRAM	Dr. Bora BAYRAM
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI	Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Dr. Burak ÇAVUŞ	Dr. Burak ÇAVUŞ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Burak ÖZSÖZ	Dr. Burak ÖZSÖZ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Burcu AYDIN	Dr. Burcu AYDIN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Burcu GÜRSEL	Dr. Burcu GÜRSEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Burcu KAYIŞCI AKKOYUN	Dr. Burcu KAYIŞCI AKKOYUN
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Burcu ÖZTÜRK	Dr. Burcu ÖZTÜRK
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Burcu TAŞKIN	Dr. Burcu TAŞKIN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Burcu TEKİN	Dr. Burcu TEKİN
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Burcu TÜRKMEN	Dr. Burcu TÜRKMEN
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Burcu ÜNAL	Dr. Burcu ÜNAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN	Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Bülent AKAT	Dr. Bülent AKAT
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Bülent ÇAĞLAKPINAR	Dr. Bülent ÇAĞLAKPINAR
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Bünyamin TAŞ	Dr. Bünyamin TAŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Büşra KAPLAN	Dr. Büşra KAPLAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Cafer ÇARKIT	Dr. Cafer ÇARKIT
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Canan PAŞALIOĞLU	Dr. Canan PAŞALIOĞLU

Neveşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Neveşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Can KARAYEL	Dr. Can KARAYEL
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Can ŞAHİN	Dr. Can ŞAHİN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Caner ÇETİNER	Dr. Caner ÇETİNER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Caner SOLAK	Dr. Caner SOLAK
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Teknik University (Turkey)
Dr. Carl Jeffrey BOON	Dr. Carl Jeffrey BOON
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Cenk AÇIKGÖZ	Dr. Cenk AÇIKGÖZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Cenk TAN	Dr. Cenk TAN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ceren IŞIKLI	Dr. Ceren IŞIKLI
Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi (Türkiye)	Gendarmerie and Coast Guard Academy (Turkey)
Dr. Ceren ÖZGÜLER	Dr. Ceren ÖZGÜLER
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Ceren SELVİ	Dr. Ceren SELVİ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Cevdet AVCI	Dr. Cevdet AVCI
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Ceyda ADIYAMAN	Dr. Ceyda ADIYAMAN
Dr. Ceyda ELGÜL	Dr. Ceyda ELGÜL
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Ceyda YALÇIN	Dr. Ceyda YALÇIN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ceyhun YÜKSELİR	Dr. Ceyhun YÜKSELİR
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Dr. Cihan ALAN	Dr. Cihan ALAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Cihan TUNCER	Dr. Cihan TUNCER
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
(Dr. Cihat Burak KORKMAZ	Dr. Cihat Burak KORKMAZ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Cihat ATAR	Dr. Cihat ATAR
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Coşkun DOĞAN	Dr. Coşkun DOĞAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Cristiano BEDIN	Dr. Cristiano BEDIN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Cüneyt DEMİR	Dr. Cüneyt DEMİR

Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Çağlar DEMİR	Dr. Çağlar DEMİR
Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)	Bahkesir University (Turkey)
Dr. Çağrı EROĞLU	Dr. Çağrı EROĞLU
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Çare TUFANER	Dr. Çare TUFANER
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman University (Turkey)
Dr. Çelik EKMEKÇİ	Dr. Çelik EKMEKÇİ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Çetin ARSLAN	Dr. Çetin ARSLAN
Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of National Education (Turkey)
Dr. Çetin KASKA	Dr. Çetin KASKA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Çiğdem KARATEPE	Dr. Çiğdem KARATEPE
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Çınara RZAYEVA	Dr. Çınara RZAYEVA
Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi (Azerbaycan)	Azerbaijan National Academy of Sciences (Azerbaijan)
Dr. Davut PEACÍ (William-Samuel Peachy)	r. Davut PEACÍ (William-Samuel Peachy)
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Deniz DEMİRKAN	Dr. Deniz DEMİRKAN
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Deniz GÜNER	Dr. Deniz GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Deniz KURMEL	Dr. Deniz KURMEL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Derya KARACA	Dr. Derya KARACA
İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır University (Turkey)
Dr. Derya KILIÇKAYA	Dr. Derya KILIÇKAYA
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Derya OĞUZ	Dr. Derya OĞUZ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Derya TUZCU EKEN	Dr. Derya TUZCU EKEN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Devrim Çetin GÜVEN	Dr. Devrim Çetin GÜVEN
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Devrim HÖL	Dr. Devrim HÖL
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Dilber ZEYTİNKAYA	Dr. Dilber ZEYTİNKAYA
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA	Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Dilek HERKMEN	Dr. Dilek HERKMEN
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye)	Mimar Sinan Fine Arts University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. Dilek MAKTAL CANKO Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dilek MAKTAL CANKO Ege University (Turkey)
Dr. Dilek MOĞULBAY Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dilek MOĞULBAY Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Dimitris ZEPPOS Atina Milli Kapodistrian Üniversitesi (Yunanistan)	Dr. Dimitris ZEPPOS National and Kapodistrian University Of Athens (Greece)
Dr. Dinçer APAYDIN Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dinçer APAYDIN Gazi University (Turkey)
Dr. Doğanay ERYILMAZ Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Doğanay ERYILMAZ Ankara University (Turkey)
Dr. Döne ARSLAN Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Döne ARSLAN Kastamonu University (Turkey)
Dr. Dursun DEMİR Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dursun DEMİR Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Dursun ŞAHİN Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dursun ŞAHİN Giresun University (Turkey)
Dr. Duygu AK BAŞOĞUL İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu AK BAŞOĞUL İstanbul University (Turkey)
Dr. Duygu ALTINOLUK Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu ALTINOLUK Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR Cappadocia University (Turkey)
Dr. Duygu ÖZAKIN (Türkiye)	Dr. Duygu ÖZAKIN (Turkey)
Dr. Duygu SERDAROĞLU Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu SERDAROĞLU Atılım University (Turkey)
Dr. Ebru BALAMİR Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebru BALAMİR Ankara University (Turkey)
Dr. Ebru GÜVENEN Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebru GÜVENEN Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Ebubekir BOZOVALI Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebubekir BOZOVALI Atatürk University (Turkey)
Dr. Ebubekir ERASLAN Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebubekir ERASLAN Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Eda BAYRAKCI Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eda BAYRAKCI Selçuk University (Turkey)
Dr. Eda H. TAN METREŞ Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eda H. TAN METREŞ Akdeniz University (Turkey)
Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK KTO Karatay University (Turkey)
Dr. Eda TOK	Dr. Eda TOK

Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Edip Serdar GÜNER	Dr. Edip Serdar GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Eleonora FRAGAI	Dr. Eleonora FRAGAI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Elif AKTÜRK	Dr. Elif AKTÜRK
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Elif AYAN NİZAM	Dr. Elif AYAN NİZAM
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Elif BAŞ	Dr. Elif BAŞ
Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Elif ERMAĞAN	Dr. Elif ERMAĞAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN	Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN
Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane University (Turkey)
Dr. Elif İLHAN	Dr. Elif İLHAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Elif KIR CULLEN	Dr. Elif KIR CULLEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Elif TABAK AVCI	Dr. Elif TABAK AVCI
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Elif KEMALOĞLU-ER	Dr. Elif KEMALOĞLU-ER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science And Technology University (Turkey)
Dr. Elif PALIÇKO	Dr. Elif PALIÇKO
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Emin CENGİZ	Dr. Emin CENGİZ
Şırnak Üniversitesi (Türkiye)	Şırnak University (Turkey)
Dr. Emine AKYÜZ	Dr. Emine AKYÜZ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Emine AYAN	Dr. Emine AYAN
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Emine ÇAKIR	Dr. Emine ÇAKIR
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Emine GÜLER (Türkiye)	Dr. Emine GÜLER (Turkey)
Dr. Embie KYAZIMOVA	Dr. Embie KYAZIMOVA
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR	Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Emine KURT	Dr. Emine KURT
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Emine Seda ÇAĞLAYAN MAZANOĞLU	Dr. Emine Seda ÇAĞLAYAN MAZANOĞLU
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)

Dr. Emine SONAL	Dr. Emine SONAL
İzmir Yaşar Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Yaşar University (Turkey)
Dr. Emin YAŞ	Dr. Emin YAŞ
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Emrah ATASOY (Türkiye)	Dr. Emrah ATASOY (Turkey)
Dr. Emrah BİLGİN	Dr. Emrah BİLGİN
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Emrah DOLGUNSÖZ	Dr. Emrah DOLGUNSÖZ
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Emrah ERİŞ	Dr. Emrah ERİŞ
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Emrah GÖRGÜLÜ	Dr. Emrah GÖRGÜLÜ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Emrah ÖZBAY	Dr. Emrah ÖZBAY
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Emrah SEFEROĞLU	Dr. Emrah SEFEROĞLU
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Emre Eren ALKAN	Dr. Emre Eren ALKAN
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Emre VURAL	Dr. Emre VURAL
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Emrullah YAKUT	Dr. Emrullah YAKUT
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Enes BAL	Dr. Enes BAL
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Enes YAŞAR	Dr. Enes YAŞAR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Enes YILDIZ	Dr. Enes YILDIZ
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Engin ÇAĞMAN	Dr. Engin ÇAĞMAN
Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedli Eylül University (Turkey)
Dr. Engin MEYDAN	Dr. Engin MEYDAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Ensar ALEMDAR	Dr. Ensar ALEMDAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Enser YILMAZ	Dr. Enser YILMAZ
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Ercan KAÇMAZ	Dr. Ercan KAÇMAZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Erdal AYDOĞMUŞ	Dr. Erdal AYDOĞMUŞ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Erdal YILDIRIM	Dr. Erdal YILDIRIM
Kartal Belediye Tiyatrosu	Kartal Belediye Tiyatrosu

Dr. Erdem AKBAŐ	Dr. Erdem AKBAŐ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Erdem AYYILDIZ	Dr. Erdem AYYILDIZ
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Erdem KOÇ	Dr. Erdem KOÇ
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Erdem SARIKAYA	Dr. Erdem SARIKAYA
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Erden EL	Dr. Erden EL
Dr. Erdoğan DOĞRU	Dr. Erdoğan DOĞRU
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN	Dr. Erdoğan TAŞTAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Erçin AYHAN	Dr. Erçin AYHAN
Haliç Üniversitesi (Türkiye)	Haliç University (Turkey)
Dr. Eren BOLAT	Dr. Eren BOLAT
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Erhan AKDAĞ	Dr. Erhan AKDAĞ
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Erhan AKTAŞ	Dr. Erhan AKTAŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erhan ÇAPOĞLU	Dr. Erhan ÇAPOĞLU
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Erhan YEŞİLYURT	Dr. Erhan YEŞİLYURT
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Erkan AYDIN	Dr. Erkan AYDIN
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Erkan KALAYCI	Dr. Erkan KALAYCI
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erol KUYMA	Dr. Erol KUYMA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Ersin ÇETİNKAYA	Dr. Ersin ÇETİNKAYA
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ertuğrul AYDIN	Dr. Ertuğrul AYDIN
Doğu Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Eastern Mediterranean University (Turkey)
Dr. Esat CAN (Türkiye)	Dr. Esat CAN (Turkey)
Dr. Eser ORDEM	Dr. Eser ORDEM
Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Eshabil BOZKURT (Türkiye)	Dr. Eshabil BOZKURT (Turkey)
Dr. Esin EREN SOYSAL	Dr. Esin EREN SOYSAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Esin KUMLU	Dr. Esin KUMLU

Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Esin ÖZER	Dr. Esin ÖZER
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Esra ALMAS	Dr. Esra ALMAS
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Esra Başak AYDINALP	Dr. Esra Başak AYDINALP
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Esra OZKAYA	Dr. Esra OZKAYA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Esra SAZYEK	Dr. Esra SAZYEK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Esra TARHAN	Dr. Esra TARHAN
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Esra ULUŞAHİN	Dr. Esra ULUŞAHİN
Ankara Hacı bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı bayram Veli University (Turkey)
Dr. Eun Kyung JEONG	Dr. Eun Kyung JEONG
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eylem AKSOY ALP
Dr. Eylem AKSOY ALP	Hacettepe University (Turkey)
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Evren BARUT	Dr. Evren BARUT
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Ezgi GAGA	Dr. Ezgi GAGA
Atlas Üniversitesi (Türkiye)	Atlas University (Turkey)
Dr. Faik ÖMÜR	Dr. Faik ÖMÜR
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Faruk KAYMAN	Dr. Faruk KAYMAN
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Faruk KÖKOĞLU	Dr. Faruk KÖKOĞLU
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Faruk POLATCAN	Dr. Faruk POLATCAN
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Fatemeh ARZJANI	Dr. Fatemeh ARZJANI
Tahran Üniversitesi (İran)	Teheran University (Iran)
Dr. Fatih CAN	Dr. Fatih CAN
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Fatih KANA	Dr. Fatih KANA
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Fatih KAYA	Dr. Fatih KAYA
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Fatih ODUNKIRAN	Dr. Fatih ODUNKIRAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Fatih ÖZTÜRK	Dr. Fatih ÖZTÜRK
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)

Dr. Fatih SONA	Dr. Fatih SONA
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Fatih ŞİMŞEK	Dr. Fatih ŞİMŞEK
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Fatih YAPICI	Dr. Fatih YAPICI
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Fatma ALBAYRAK	Dr. Fatma ALBAYRAK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Fatma ATAKLI SAÇAK	Dr. Fatma ATAKLI SAÇAK
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Fatma Büşra SÜVERDEM	Dr. Fatma Büşra SÜVERDEM
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT	Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Fatma KARAMAN	Dr. Fatma KARAMAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Fatma KİMSESİZ	Dr. Fatma KİMSESİZ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Fatma KOÇ (Türkiye)	Dr. Fatma KOÇ (Turkey)
Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN	Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ferda İLERTEN	Dr. Ferda İLERTEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Ferdi BOZKURT	Dr. Ferdi BOZKURT
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI	Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL	Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ferzan ATAY	Dr. Ferzan ATAY
Hakkari Üniversitesi (Türkiye)	Hakkari University (Turkey)
Dr. Feyza Nur EKİZER	Dr. Feyza Nur EKİZER
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Feyzi ÇİMEN	Dr. Feyzi ÇİMEN
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. F. Gül KOÇSOY	Dr. F. Gül KOÇSOY
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Fidan GEÇİCİ	Dr. Fidan GEÇİCİ
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Fikret GÜVEN	Dr. Fikret GÜVEN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Fikri GEÇKİNLİ	Dr. Fikri GEÇKİNLİ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)

Dr. Filiz DUMAN	Dr. Filiz DUMAN
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Filiz FERHATOĞLU	Dr. Filiz FERHATOĞLU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Filiz ŞAN	Dr. Filiz ŞAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Fouzia ROUAGHE	Dr. Fouzia ROUAGHE
Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 Üniversitesi (Cezayir)	University Of Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 (Algeria)
Dr. Fuat DAŞ	Dr. Fuat DAŞ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Funda A. İNCİRKUŞ	Dr. Funda A. İNCİRKUŞ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Funda Efe BULUT	Dr. Funda Efe BULUT
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Funda TÜRK BEN AYDIN	Dr. Funda TÜRK BEN AYDIN
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Funda YEŞİL	Dr. Funda YEŞİL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Gamzehan BİNİCİ	Dr. Gamzehan BİNİCİ
Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Giresun University (Turkey)
Dr. Gamze SABANCI UZUN	Dr. Gamze SABANCI UZUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT	Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Gamze ŞENTÜRK	Dr. Gamze ŞENTÜRK
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU	Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU
Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)	Bitlis Eren University (Turkey)
Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ	Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN	Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Dr. Gianluca COLELLA	Dr. Gianluca COLELLA
Dalarna Üniversitesi (İsveç)	Dalarna University College (Sweden)
Dr. Gizem BARRETO MARTİNS	Dr. Gizem BARRETO MARTİNS
29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Goran Salahaddin SHUKUR	Dr. Goran Salahaddin SHUKUR
Salahaddin Üniversitesi (Irak)	Salahaddin University College (Iraq)
Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL	Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU	Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)

Dr. Gökçe ULUS	Dr. Gökçe ULUS
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Gökhan Şefik ERKURT	Dr. Gökhan Şefik ERKURT
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Gökben GÜÇLÜ	Dr. Gökben GÜÇLÜ
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Gökmen KANTAR	Dr. Gökmen KANTAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Göksenin ABDAL	Dr. Göksenin ABDAL
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Gönül ERDEM NAS	Dr. Gönül ERDEM NAS
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Gülay KARAMAN	Dr. Gülay KARAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Güldane Duygu TÜMER	Dr. Güldane Duygu TÜMER
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Güler DOĞAN AVERBEK	Dr. Güler DOĞAN AVERBEK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Gül Mükerrerrem ÖZTÜRK	Dr. Gül Mükerrerrem ÖZTÜRK
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ	Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Gülnihal KKÜPELİ	Dr. Gülnihal KKÜPELİ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Gülperi MEZKİT SABAN	Dr. Gülperi MEZKİT SABAN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Gülru BAYRAKTAR	Dr. Gülru BAYRAKTAR
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Gülsemin HAZER	Dr. Gülsemin HAZER
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Gülsüm CANLI	Dr. Gülsüm CANLI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Gülsün NAKİBOĞLU	Dr. Gülsün NAKİBOĞLU
İstanbul Teknik Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Teknik University (Turkey)
Dr. Gülşah Gaye FİDAN	Dr. Gülşah Gaye FİDAN
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Gülşah PARLAK KALKAN	Dr. Gülşah PARLAK KALKAN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Gül ŞENYAMAN	Dr. Gül ŞENYAMAN
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Güneş SÜTCÜ	Dr. Güneş SÜTCÜ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Hadi BAK	Dr. Hadi BAK

Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Hakan AYDEMİR	Dr. Hakan AYDEMİR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Hakan DEĞİRMENÇİ	Dr. Hakan DEĞİRMENÇİ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Hakan SARAÇ	Dr. Hakan SARAÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Hakkı ÖZKAYA	Dr. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR	Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR
İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Okan University (Turkey)
Dr. Halil BATUR	Dr. Halil BATUR
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Halil Erdem ÇOCUK	Dr. Halil Erdem ÇOCUK
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim BALKUL	Dr. Halil İbrahim BALKUL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim İSKENDER	Dr. Halil İbrahim İSKENDER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim ŞANVERDİ	Dr. Halil İbrahim ŞANVERDİ
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Halil KÜÇÜKLER	Dr. Halil KÜÇÜKLER
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU	Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Halis BENZER	Dr. Halis BENZER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Halit ALKAN	Dr. Halit ALKAN
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Halit AŞLAR	Dr. Halit AŞLAR
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Kyrgyz-Turkish Manas University (Kyrgyz Republic)
Dr. Haluk GÜNGÖR	Dr. Haluk GÜNGÖR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Hamza KOLUKISA	Dr. Hamza KOLUKISA
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Hamza KUZUCU	Dr. Hamza KUZUCU
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Handan BELLİ	Dr. Handan BELLİ
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ	Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Hanife ERDOĞAN	Dr. Hanife ERDOĞAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)

Dr. Hanife SARAÇ	Dr. Hanife SARAÇ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Harika KARAVİN YÜCE	Dr. Harika KARAVİN YÜCE
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Harun BEKİR	Dr. Harun BEKİR
Filibe Üniversitesi (Bulgaristan)	Plovdiv University (Bulgaria)
Dr. Hasan Ali YILMAZ	Dr. Hasan Ali YILMAZ
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Hasan ATMACA	Dr. Hasan ATMACA
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Hasan CUŞA	Dr. Hasan CUŞA
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Hasan DEMİRHAN	Dr. Hasan DEMİRHAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Hasan EKİCİ	Dr. Hasan EKİCİ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasan HARMANCI	Dr. Hasan HARMANCI
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Hasan İSİ	Dr. Hasan İSİ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Hasan KARACA	Dr. Hasan KARACA
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Hasan Kazım KALKAN	Dr. Hasan Kazım KALKAN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Hasan UÇAR	Dr. Hasan UÇAR
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasene AYDIN	Dr. Hasene AYDIN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hatice COŞKUN	Dr. Hatice COŞKUN
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Hatice GENÇ	Dr. Hatice GENÇ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Hatice Kübra UYGUR	Dr. Hatice Kübra UYGUR
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Hatice Övgü TÜZÜN	Dr. Hatice Övgü TÜZÜN
Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Hatice PARLAK	Dr. Hatice PARLAK
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Hatice YILDIZ	Dr. Hatice YILDIZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Hatice YURTTAŞ	Dr. Hatice YURTTAŞ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Hava VURAL	Dr. Hava VURAL

Adres

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

Address

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

Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Hayriye DURKAYA	Dr. Hayriye DURKAYA
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR
Selahaddin Üniversitesi (Irak)	Selahaddin University (Iraq)
Dr. Hela Haidar NAJJAR	Dr. Hela Haidar NAJJAR
Balamand Üniversitesi (Lübnan)	Balamand University (Lebanon)
Dr. Hikmet UYSAL	Dr. Hikmet UYSAL
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ	Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Hulusi GEÇGEL	Dr. Hulusi GEÇGEL
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Hulusi EREN	Dr. Hulusi EREN
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Huri Deniz KARCI	Dr. Huri Deniz KARCI
Ankara Medipol Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Medipol University (Turkey)
Dr. Hülya ÜRKMEZ	Dr. Hülya ÜRKMEZ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Hüseyin ARSLAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU	Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Hüseyin Selim KOCABIYIK	Dr. Hüseyin Selim KOCABIYIK
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Hüseyin PARLAK	Dr. Hüseyin PARLAK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Hüseyin YILDIZ	Dr. Hüseyin YILDIZ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Hüsrev AKIN	Dr. Hüsrev AKIN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Ilgın AKTENER	Dr. Ilgın AKTENER
Yaşar Üniversitesi (Türkiye)	Yaşar University (Turkey)
Dr. Işıl İŞIKTAŞ SAVA	Dr. Işıl İŞIKTAŞ SAVA
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Işıl ŞAHİN GÜLTER	Dr. Işıl ŞAHİN GÜLTER
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. İbrahim AKYOL	Dr. İbrahim AKYOL
Çankırı Karatekin (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. İbrahim GÜMÜŞ	Dr. İbrahim GÜMÜŞ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. İbrahim GÜNGÖR	Dr. İbrahim GÜNGÖR
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)

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

İğdir Üniversitesi (Türkiye)	İğdir University (Turkey)
Dr. İsmail ÇOBAN	Dr. İsmail ÇOBAN
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. İsmail DEMİR	Dr. İsmail DEMİR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. İsmail EROL	Dr. İsmail EROL
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. İsmail GÜNEŞ	Dr. İsmail GÜNEŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. İsmail YAMAN	Dr. İsmail YAMAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK	Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. İsmail YILDIRIM	Dr. İsmail YILDIRIM
Kayseri Üniversitesi (Türkiye)	Kayseri University (Turkey)
Dr. İsmigül CANTÜRK	Dr. İsmigül CANTÜRK
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. İzzet ŞEREF	Dr. İzzet ŞEREF
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Jale COŞKUN	Dr. Jale COŞKUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Javid ALİYEV	Dr. Javid ALİYEV
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Kadir KAPLAN	Dr. Kadir KAPLAN
Dr. Kadir Vefa TEZEL	Dr. Kadir Vefa TEZEL
MEB (Türkiye)	MEB (Turkey)
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Kadriye BOZKURT	Dr. Kadriye BOZKURT
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Kadriye Çiğdem YILMAZ	Dr. Kadriye Çiğdem YILMAZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Kamil CİVELEK	Dr. Kamil CİVELEK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Kamile ÇETİN	Dr. Kamile ÇETİN
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Kaya ÖZÇELİK	Dr. Kaya ÖZÇELİK
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Kayhan BOZGÜN	Dr. Kayhan BOZGÜN
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Kayhan İNAN	Dr. Kayhan İNAN
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Kazım ÇANDIR	Dr. Kazım ÇANDIR
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)

Dr. Kerim Can YAZGÜNOĞLU Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kerim Can YAZGÜNOĞLU Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Dr. Kerim SARIGÜL Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kerim SARIGÜL Gazi University (Turkey)
Dr. Kevser TETİK Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kevser TETİK Anadolu University (Turkey)
Dr. Keziban TOPBAŞOĞLU ERAY Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Keziban TOPBAŞOĞLU ERAY Kafkas University (Turkey)
Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Kubilay GEÇİKLİ Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kubilay GEÇİKLİ Atatürk University (Turkey)
Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ Aksaray University (Turkey)
Dr. Kudret SAVAŞ Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kudret SAVAŞ Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Kuğu TEKİN Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kuğu TEKİN Atılım University (Turkey)
Dr. Kutay UZUN Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kutay UZUN Trakya University (Turkey)
Dr. Kübra BAYSAL Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra BAYSAL Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra SARİ SEO LECOQ İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra SARİ SEO LECOQ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Kübra ÖZÇETİN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra ÖZÇETİN Marmara University (Turkey)
Dr. Kübra ŞENGÜL Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra ŞENGÜL Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Kürşat EFE Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kürşat EFE Amasya University (Turkey)
Dr. Kürşad KARA Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kürşad KARA Bayburt University (Turkey)
Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN Bartın University (Turkey)
Dr. Latif YARDIM MEB (Türkiye)	Dr. Latif YARDIM MONE (Turkey)
Dr. Loyal MERHY Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Dr. Loyal MERHY Lebanese University (Lebanon)
Dr. Lena Akram KHEDER Arap Araştırma ve Politika Çalışmaları Merkezi (Katar)	Dr. Lena Akram KHEDER Arab Center for Research and Policy Studies (Qatar)
Dr. Levent DOĞAN	Dr. Levent DOĞAN

Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN	Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Lütfiye CENGİZHAN	Dr. Lütfiye CENGİZHAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Mahmud KADDUM	Dr. Mahmud KADDUM
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mahmut AKAR	Dr. Mahmut AKAR
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER	Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Mariana BUDU	Dr. Mariana BUDU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES	Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Maşallah KIZILTAŞ	Dr. Maşallah KIZILTAŞ
Bitlis MEB (Türkiye)	Bitlis MONE (Turkey)
Dr. Mehdi GENCELİ	Dr. Mehdi GENCELİ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. M. Halil SAĞLAM	Dr. M. Halil SAĞLAM
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Memet ABUKAN	Dr. Memet ABUKAN
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Mehmet Akif BALKAYA	Dr. Mehmet Akif BALKAYA
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mehmet Akif YALÇINKAYA	Dr. Mehmet Akif YALÇINKAYA
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Mehmet AKKAYA	Dr. Mehmet AKKAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU	Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. Mehmet BAKİ	Dr. Mehmet BAKİ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mehmet BARS	Dr. Mehmet BARS
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI	Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU	Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU	Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet CİHANGİR	Dr. Mehmet CİHANGİR
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)

Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Mehmet DOĞAN Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet DOĞAN Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Mehmet Emin TUĞLUK Batman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Emin TUĞLUK Batman University (Turkey)
Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Mehmet FİDAN Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet FİDAN Aksaray University (Turkey)
Dr. Mehmet Furkan ÇELİK İnönü Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Furkan ÇELİK İnönü University (Turkey)
Dr. Mehmet GÜNEŞ Harran Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet GÜNEŞ Harran University (Turkey)
Dr. Mehmet Halit ATLI Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Halit ATLI Fırat University (Turkey)
Dr. Mehmet KAHRAMAN Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet KAHRAMAN Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mehmet Mustafa KARACA Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Mustafa KARACA Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZBERK Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet ÖZBERK Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZCAN Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet ÖZCAN Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZDEMİR Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet ÖZDEMİR Sakarya University (Turkey)
Dr. Mehmet SARAÇ Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet SARAÇ Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Mehmet TOYRAN Londra Eğitim Müşavirliği (İngiltere)	Dr. Mehmet TOYRAN London Education Consultancy (Great Britain)
Dr. Mehmet ÜNAL Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet ÜNAL Uşak University (Turkey)
Dr. Mehmet YILDIZ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet YILDIZ Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Mehmet Zeki GİRİTLİ Koç Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Zeki GİRİTLİ Koç University (Turkey)
Dr. Melih LEVİ Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Melih LEVİ Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Melike SOMUNCU Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Melike SOMUNCU Siirt University (Turkey)
Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN Pamukkale University (Turkey)
Dr. Menent SHUKRIEVA	Dr. Menent SHUKRIEVA

Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Meriç GÜVEN	Dr. Meriç GÜVEN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Mert ÖKSÜZ	Dr. Mert ÖKSÜZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK	Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Merve KARABULUT	Dr. Merve KARABULUT
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Merve MENTEŞE	Dr. Merve MENTEŞE
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Merve YORULMAZ KAHVE	Dr. Merve YORULMAZ KAHVE
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Meryem ARSLAN	Dr. Meryem ARSLAN
Niğde Öner Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Öner Halisdemir University (Turkey)
Dr. Meryem ODABAŞI	Dr. Meryem ODABAŞI
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Mesut GÜNENÇ	Dr. Mesut GÜNENÇ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mesut KOÇAK	Dr. Mesut KOÇAK
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Dr. Mete Yusuf USTABULUT	Dr. Mete Yusuf USTABULUT
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Metin BALPINAR	Dr. Metin BALPINAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Mevlüt CEYLAN	Dr. Mevlüt CEYLAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Mevlüt GÜLMEZ	Dr. Mevlüt GÜLMEZ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Mevlüt ÖZTÜRK	Dr. Mevlüt ÖZTÜRK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mikail UĞUŞ	Dr. Mikail UĞUŞ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Mihrican ÇOLAK	Dr. Mihrican ÇOLAK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Mohammadreza VALİZADEH	Dr. Mohammadreza VALİZADEH
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Cappadocia University (Turkey)
Dr. Muhammed Felat AKTAN	Dr. Muhammed Felat AKTAN
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Muhammed HÜKÜM	Dr. Muhammed HÜKÜM
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Muhammed TAŞKESENLİGİL	Dr. Muhammed TAŞKESENLİGİL
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)

Dr. Muhammed TUNAGÜR	Dr. Muhammed TUNAGÜR
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Muhammed Zahit CAN	Dr. Muhammed Zahit CAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Muhammed ATASEVER	Dr. Muhammed ATASEVER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Muhammed CAN	Dr. Muhammed CAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Muhammed Raşit MEMİŞ	Dr. Muhammed Raşit MEMİŞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Muhittin DOĞAN	Dr. Muhittin DOĞAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Muhsine SEKMEN	Dr. Muhsine SEKMEN
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Murad AL KAYED	Dr. Murad AL KAYED
Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Al-Balqa Applied University (Jordan)
Dr. Murat ALTUĞ	Dr. Murat ALTUĞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Murat KALELİOĞLU	Dr. Murat KALELİOĞLU
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Murat Sami TÜRKER	Dr. Murat Sami TÜRKER
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Murat TOPAL	Dr. Murat TOPAL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Murat TURNA	Dr. Murat TURNA
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Musa DEMİR	Musa DEMİR
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Musa TILFARLIOĞLU	Dr. Musa TILFARLIOĞLU
Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane University (Turkey)
Dr. Mustafa BAL	Dr. Mustafa BAL
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Mustafa CEYLAN	Dr. Mustafa CEYLAN
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mustafa DERE	Dr. Mustafa DERE
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Mustafa DİNÇ	Dr. Mustafa DİNÇ
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa EMEK	Dr. Mustafa EMEK
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Mustafa KARADENİZ	Dr. Mustafa KARADENİZ
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Mustafa KIRCA	Dr. Mustafa KIRCA

Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Mustafa Levent YENER	Dr. Mustafa Levent YENER
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa ORHAN	Dr. Mustafa ORHAN
Dr. Mustafa Samet KUMANLI	Dr. Mustafa Samet KUMANLI
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Mustafa Said ARSLAN	Dr. Mustafa Said ARSLAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Mustafa Said KIYMAZ	Dr. Mustafa Said KIYMAZ
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman University (Turkey)
Dr. Mustafa Sarper ALAP	Dr. Mustafa Sarper ALAP
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Mustafa Uğur KARADENİZ	Dr. Mustafa Uğur KARADENİZ
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Mustafa UĞURLU	Dr. Mustafa UĞURLU
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Mustafa ULUTAŞ	Dr. Mustafa ULUTAŞ
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Mutlu Melis ÖZGERİŞ	Dr. Mutlu Melis ÖZGERİŞ
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI	Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI
Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Dumlupınar University (Turkey)
Dr. Muzaffer KILIÇ	Dr. Muzaffer KILIÇ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Muzaffer MALKOÇ	Muzaffer MALKOÇ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Mücahit AKKUŞ	Dr. Mücahit AKKUŞ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Müslüm YILMAZ	Dr. Müslüm YILMAZ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Nahide ARSLAN (Türkiye)	Dr. Nahide ARSLAN (Turkey)
Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU	Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Naim ATABAĞSOY	Dr. Naim ATABAĞSOY
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Naime ELCAN KAYNAK	Dr. Naime ELCAN KAYNAK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Nazan Müge UYSAL	Dr. Nazan Müge UYSAL
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Nazan YILDIZ	Dr. Nazan YILDIZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Nazlı ALTUNSOY	Dr. Nazlı ALTUNSOY
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)

Dr. Nazmi ALAN	Dr. Nazmi ALAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Necla DAĞ	Dr. Necla DAĞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Necmettin ÖZMEN	Dr. Necmettin ÖZMEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neiva De Souza BOENO	Dr. Neiva De Souza BOENO
Mato Grosso Eyalet Eğitim Bakanlığı (Brezilya)	Secretaria De Estado De Educação De Mato Grosso (Brasil)
Dr. Nergiz GAHRAMANLI	Dr. Nergiz GAHRAMANLI
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Neriman NACAĞ	Dr. Neriman NACAĞ
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Neriman Nüzket ÖZEN	Dr. Neriman Nüzket ÖZEN
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Neslihan ALBAY	Dr. Neslihan ALBAY
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neslihan Huri YİĞİT	Dr. Neslihan Huri YİĞİT
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ	Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Neslihan KARACAN	Dr. Neslihan KARACAN
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Neslihan KÖROĞLU	Dr. Neslihan KÖROĞLU
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Katip Çelebi University (Turkey)
Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR	Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Neslihan YÜCELŞEN	Dr. Neslihan YÜCELŞEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN	Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Nevin METE	Dr. Nevin METE
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Dr. Nevriye Ahmedova ÇUFADAR	Dr. Nevriye Ahmedova ÇUFADAR
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Nesrin ŞEVİK	Dr. Nesrin ŞEVİK
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Neşe KARA ÖZKAN	Dr. Neşe KARA ÖZKAN
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Nevzat ERKAN	Dr. Nevzat ERKAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nezire Gamze ILICAK	Dr. Nezire Gamze ILICAK
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Nihal KALKAN YAĞCI	Dr. Nihal KALKAN YAĞCI

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ	Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Nilay Kınay CİVELEK	Dr. Nilay Kınay CİVELEK
Hakkâri Üniversitesi (Türkiye)	Hakkâri University (Turkey)
Dr. Nilgün DALKESEN	Dr. Nilgün DALKESEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nilüfer ALİMEN	Dr. Nilüfer ALİMEN
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Nilüfer DENİSSOVA	Dr. Nilüfer DENİSSOVA
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Nilüfer ÖZGÜR	Dr. Nilüfer ÖZGÜR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nilüfer SERİN	Dr. Nilüfer SERİN
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Dr. Niyazi ADIGÜZEL	Dr. Niyazi ADIGÜZEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nuran BALTA	Dr. Nuran BALTA
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Nuray DEMİR ÖZTÜRK	Dr. Nuray DEMİR ÖZTÜRK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nur Gülümser İLKER	Dr. Nur Gülümser İLKER
TED Üniversitesi (Türkiye)	TED University (Turkey)
Dr. Nuray DÖNMEZ	Dr. Nuray DÖNMEZ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU	Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa (Türkiye)	İstanbul University-Cerrahpaşa (Turkey)
Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK	Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Nurcan ANKAY	Dr. Nurcan ANKAY
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Nurcihan YÜRÜK	Dr. Nurcihan YÜRÜK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Nurdan BESLİ	Dr. Nurdan BESLİ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Nurdan KABAN	Dr. Nurdan KABAN
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Nurel CENGİZ	Dr. Nurel CENGİZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Nur Emine KOÇ	Dr. Nur Emine KOÇ
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Nurgül KARAYAZI	Dr. Nurgül KARAYAZI
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)

Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA	Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA
İstanbul Aydın Üniversitesi (Kazakistan)	Eurasian National Gumilyov-University (Kazakhstan)
Dr. Nurullah ŞAHİN	Dr. Nurullah ŞAHİN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Nusret ERSÖZ	Dr. Nusret ERSÖZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Olena KOZAN	Dr. Olena KOZAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Olgahan BAKŞI YALÇIN	Dr. Olgahan BAKŞI YALÇIN
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Oğuz ERGENE	Dr. Oğuz ERGENE
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Oğuzhan KALKAN	Dr. Oğuzhan KALKAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Okan KOÇ	Dr. Okan KOÇ
Dr. Olcay ÖZTUNALI	Dr. Olcay ÖZTUNALI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Onur AYKAÇ	Dr. Onur AYKAÇ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Onur DÖLEK	Dr. Onur DÖLEK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Onur EKLER	Dr. Onur EKLER
Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Mustafa Kemal University (Turkey)
Dr. Onur YILMAZ	Dr. Onur YILMAZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Orhan KILIÇARSLAN	Dr. Orhan KILIÇARSLAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Orçun ALPAY	Dr. Orçun ALPAY
Karadeniz Technical Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Orhan OĞUZ	Dr. Orhan OĞUZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Orhan VAROL	Dr. Orhan VAROL
Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Orhun BÜYÜKKARCI	Dr. Orhun BÜYÜKKARCI
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Orkun KOCABIYIK	Dr. Orkun KOCABIYIK
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Osman ASLANOĞLU	Dr. Osman ASLANOĞLU
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Osman COŞKUN	Dr. Osman COŞKUN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Osman DÜLGER	Dr. Osman DÜLGER
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)

Dr. Osman KUFACI	Dr. Osman KUFACI
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Osman Kürşat YORGANCI	Dr. Osman Kürşat YORGANCI
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Osman ORUÇ	Dr. Osman ORUÇ
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Osman SABUNCUOĞLU	Dr. Osman SABUNCUOĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ozan Erdem GÜZEL	Dr. Ozan Erdem GÜZEL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Ozan İPEK	Dr. Ozan İPEK
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk GÜLER	Dr. Ömer Faruk GÜLER
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk IPEK	Dr. Ömer Faruk IPEK
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Ömer Gökhan ULUM	Dr. Ömer Gökhan ULUM
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Ömer KEMİKSİZ	Dr. Ömer KEMİKSİZ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Ömer ÖZER	Dr. Ömer ÖZER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Ömer YAĞMUR	Dr. Ömer YAĞMUR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Ömür ERBAY	Dr. Ömür ERBAY
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Önder ÇANGAL	Dr. Önder ÇANGAL
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Önder YAŞAR (Türkiye)	Dr. Önder YAŞAR (Turkey)
Dr. Özden SAVAŞ	Dr. Özden SAVAŞ
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Özge CAN ARAN	Dr. Özge CAN ARAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Özge SÖNMEZ	Dr. Özge SÖNMEZ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Özgür ŞEN BARTAN	Dr. Özgür ŞEN BARTAN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Özkan UZ	Dr. Özkan UZ
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Özlem BATĞI AKMAN	Dr. Özlem BATĞI AKMAN
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Özlem DÜZLÜ	Dr. Özlem DÜZLÜ

Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNEŞ	Dr. Özlem GÜNEŞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNGÖR	Dr. Özlem GÜNGÖR
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Özlem YILMAZ	Dr. Özlem YILMAZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN	Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN	Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Öznur ÖZDARICI	Dr. Öznur ÖZDARICI
Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırkkale University (Turkey)
Dr. Öznur YEMEZ	Dr. Öznur YEMEZ
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Özüm ARZİK ERZURUMLU	Dr. Özüm ARZİK ERZURUMLU
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Pelin KOCAPINAR	Dr. Pelin KOCAPINAR
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Pelin ŞULHA	Dr. Pelin ŞULHA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Philip G. A. GLOVER	Dr. Philip G. A. GLOVER
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Pınar KAYA TAN	Dr. Pınar KAYA TAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Pınar SEZGİNTÜRK	Dr. Pınar SEZGİNTÜRK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Rabia AKSOY ARIKAN	Dr. Rabia AKSOY ARIKAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Rachael RUEGG	Dr. Rachael RUEGG
Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)	Victoria University of Wellington (New Zealand)
Dr. Radmila LAZAREVIĆ	Dr. Radmila LAZAREVIĆ
Karadağ Üniversitesi (Karadağ)	University of Montenegro (Montenegro)
Dr. Raffaella MARCHESE (İtalya)	Dr. Raffaella MARCHESE (Italy)
Dr. Rahman AKALIN	Dr. Rahman AKALIN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ramazan BEZCİ	Dr. Ramazan BEZCİ
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Ramazan ŞİMŞEK	Dr. Ramazan ŞİMŞEK
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Rana KAHRAMAN DURU	Dr. Rana KAHRAMAN DURU
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Rana SAĞIROĞLU	Dr. Rana SAĞIROĞLU

Adres

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

Address

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

Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Raşit ÇOLAK	Dr. Raşit ÇOLAK
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Recai ÖZCAN	Dr. Recai ÖZCAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Recep YÜRÜMEZ	Dr. Recep YÜRÜMEZ
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kyrgyzstan)
Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ	Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Renata AKTAŞ	Dr. Renata AKTAŞ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Reşat ŞAKAR	Dr. Reşat ŞAKAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Dr. Rifat GÜRGENDERELİ	Dr. Rifat GÜRGENDERELİ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Rifat IŞIK	Dr. Rifat IŞIK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Rıza Tunç ÖZBEN	Dr. Rıza Tunç ÖZBEN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Roberta NEPİ	Dr. Roberta NEPİ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Rosanna POZZİ	Dr. Rosanna POZZİ
Degli Studi Dell'Insubria Üniversitesi (İtalya)	Università Degli Studi Dell'Insubria (Italy)
Dr. Ruken KARADUMAN	Dr. Ruken KARADUMAN
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU	Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Rüveyda H. ÇEBİ	Dr. Rüveyda H. ÇEBİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR	Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sabri BALTA	Dr. Sabri BALTA
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Sabri Can SANNAV	Dr. Sabri Can SANNAV
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Sadriye GÜNEŞ	Dr. Sadriye GÜNEŞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Salih Koralp GÜREŞİR	Dr. Salih Koralp GÜREŞİR
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Salih ÖZYURT	Dr. Salih ÖZYURT
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)

Dr. Salih UÇAK	Dr. Salih UÇAK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ	Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University(Turkey)
Dr. Seçil VARAL	Dr. Seçil VARAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Seçkin SARP KAYA	Dr. Seçkin SARP KAYA
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Seda Gül KARTAL	Dr. Seda Gül KARTAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK	Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Seda TAŞ	Dr. Seda TAŞ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Seda DURAL	Dr. Seda DURAL
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Seher ÇİÇEK	Dr. Seher ÇİÇEK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Seher ÖZSERT	Dr. Seher ÖZSERT
Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)	Nişantaşı University (Turkey)
Dr. Selami ALAN	Dr. Selami ALAN
Bolu Abant İzzat Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzat Baysal University (Turkey)
Dr. Selcen KOCA	Dr. Selcen KOCA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Selçuk ATAY	Dr. Selçuk ATAY
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Selçuk TÜRK YILMAZ	Dr. Selçuk TÜRK YILMAZ
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi(Türkiye)	İzmir Katip Çelebi University(Turkey)
Dr. Selçuk ERYATMAZ	Dr. Selçuk ERYATMAZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Selda ADİLOğLU	Dr. Selda ADİLOğLU
Bursa Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Technical University (Turkey)
Dr. Selda UYGUR GÜRBÜZ	Dr. Selda UYGUR GÜRBÜZ
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Selahattin KARAGÖZ	Dr. Selahattin KARAGÖZ
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Selen TEKALP	Dr. Selen TEKALP
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY	Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Selin KILIÇ	Dr. Selin KILIÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Selin TEKELİ	Dr. Selin TEKELİ

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN	Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Selmin SÖYLEMEZ	Dr. Selmin SÖYLEMEZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Sema NOYAN	Dr. Sema NOYAN
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. Semahat AYSU	Dr. Semahat AYSU
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Semih ÇAYAK	Dr. Semih ÇAYAK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Semih SARIGÜL	Dr. Semih SARIGÜL
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Semih YEŞİLBAĞ	Dr. Semih YEŞİLBAĞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Semin KAZAZOĞLU	Dr. Semin KAZAZOĞLU
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Semra BATURAY MERAL	Dr. Semra BATURAY MERAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Semra ÖĞRETMEN ASLAN	Dr. Semra ÖĞRETMEN ASLAN
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Senem KARAGÖZ	Dr. Senem KARAGÖZ
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Senem ÖNER	Dr. Senem ÖNER
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Arel University (Turkey)
Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN	Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Senem ÜSTÜN KAYA	Dr. Senem ÜSTÜN KAYA
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Serap ASLAN COBUTOĞLU	Dr. Serap ASLAN COBUTOĞLU
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Serap SARIBAŞ	Dr. Serap SARIBAŞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Serdar KARAOĞLU	Dr. Serdar KARAOĞLU
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Serhan DİNDAR	Dr. Serhan DİNDAR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Serhat ARSLAN	Serhat ARSLAN
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl University (Turkey)
Dr. Serkan DEMİREL	Dr. Serkan DEMİREL
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Serkan KOÇ	Dr. Serkan KOÇ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)

Dr. Serkut Mustafa DABBAGH Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Serkut Mustafa DABBAGH Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Serpil YILDIRIM Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Serpil YILDIRIM Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey).
Dr. Servet GÜNDOĞDU Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Servet GÜNDOĞDU Samsun University (Turkey)
Dr. Servet ŞENGÜL Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Servet ŞENGÜL Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sevcan IŞIK İnönü Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevcan IŞIK İnönü University (Turkey)
Dr. Sevcan SEÇKİN Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevcan SEÇKİN Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Sevda BALAMAN Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevda BALAMAN Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Sevda EMLAK İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevda EMLAK İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Sevda KAMAN Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevda KAMAN Bartın University (Turkey)
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli University (Turkey)
Dr. Sevda POLAT İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevda POLAT İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Sevdije KÖKSAL Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevdije KÖKSAL Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ Anadolu University (Turkey)
Dr. Sevgi GÖKÇE Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevgi GÖKÇE Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Sevinç AHUNDOVA Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevinç AHUNDOVA Hitit University (Turkey)
Dr. Sevinç KARAYEL Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevinç KARAYEL Ardahan University (Turkey)
Dr. Seydi KİRAZ Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seydi KİRAZ Hitit University (Turkey)
Dr. Sezer Sabriye İKİZ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sezer Sabriye İKİZ Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Sezin Seda ALTUN İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sezin Seda ALTUN İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN Kahire Üniversitesi (Mısır)	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN Cairo University (Egypt)

Dr. Shelale RAMAZANOVA	Dr. Shelale RAMAZANOVA
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Sıddık BAKIR	Dr. Sıddık BAKIR
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Sıla GEN KAYA	Dr. Sıla GEN KAYA
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Sibel AKOVA	Dr. Sibel AKOVA
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Sibel İZMİR	Dr. Sibel İZMİR
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Sibel ERGÜN ELVERİCİ	Dr. Sibel ERGÜN ELVERİCİ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Sibel KOCAER	Dr. Sibel KOCAER
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Sibel MURAD	Dr. Sibel MURAD
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Sibel YILMAZ	Dr. Sibel YILMAZ
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Orta Doğu Teknik University (Turkey)
Dr. Simla DOĞANGÜN	Dr. Simla DOĞANGÜN
Doğu Üniversitesi (Türkiye)	Doğu University (Turkey)
Dr. Sinan ERDİM	Dr. Sinan ERDİM
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Sinan GUL	Dr. Sinan GUL
Milli Savunma Üniversitesi (Türkiye)	Milli Savunma University (Turkey)
Dr. Sinem CANIM ALKAN	Dr. Sinem CANIM ALKAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Dr. Songül ERDOĞAN	Dr. Songül ERDOĞAN
Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Sopiyo MAKHATCHASHVILI	Dr. Sopiyo MAKHATCHASHVILI
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ	Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ
Haliç Üniversitesi (Türkiye)	Haliç University (Turkey)
Dr. Süleyman AYDENİZ	Dr. Süleyman AYDENİZ
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sümeyye Beyza ABAY ALYÜZ	Dr. Sümeyye Beyza ABAY ALYÜZ
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (Türkiye)	Sağlık Bilimleri University (Turkey)
Dr. Sümeyye KONUK	Dr. Sümeyye KONUK
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Süreyya Elif AKSOY	Dr. Süreyya Elif AKSOY
Doğu Üniversitesi (Türkiye)	Doğu University (Turkey)
Dr. Şahin GÖK	Dr. Şahin GÖK
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Şahin KIZILTAŞ	Dr. Şahin KIZILTAŞ

Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)	Bitlis Eren University (Turkey)
Dr. Şenay KIRGIZ	Dr. Şenay KIRGIZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Şenay TANRIVERMİŞ	Dr. Şenay TANRIVERMİŞ
Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)	Nişantaşı University (Turkey)
Dr. Şenol KORKMAZ (Türkiye)	Dr. Şenol KORKMAZ (Turkey)
Dr. Şerife ÇELİKKAYA	Dr. Şerife ÇELİKKAYA
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Şerife ÖZER	Dr. Şerife ÖZER
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Şerife Seher EROL ÇALIŞKAN	Dr. Şerife Seher EROL ÇALIŞKAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Şeyda KINCAL	Dr. Şeyda KINCAL
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Şeyda YEŞİLYURT	Dr. Şeyda YEŞİLYURT
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Şirin TUFAN	Dr. Şirin TUFAN
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Şule DEMİRKOL ERTÜRK	Dr. Şule DEMİRKOL ERTÜRK
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Şule GÜMÜŞ	Dr. Şule GÜMÜŞ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP	Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Taha Yasir CEVHER	Dr. Taha Yasir CEVHER
Hakkari Üniversitesi (Türkiye)	Hakkari University (Turkey)
Dr. Tahir YAŞAR	Dr. Tahir YAŞAR
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Talat AYTAN	Dr. Talat AYTAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Talat Fatih ULUÇ	Dr. Talat Fatih ULUÇ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Taner NAMLI	Dr. Taner NAMLI
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Tarık DEMİR	Dr. Tarık DEMİR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Taşkın SOYSAL	Dr. Taşkın SOYSAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Teymur EROL	Dr. Teymur EROL
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Timuçin Buğra EDMAN	Dr. Timuçin Buğra EDMAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Tuba AYIK AKÇA	Dr. Tuba AYIK AKÇA

Istanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Dr. Tuba KAPLAN ALPTEKİN	Dr. Tuba KAPLAN ALPTEKİN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Tuba LİVBERBER	Dr. Tuba LİVBERBER
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN	Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN	Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Tuğba Elif TOPRAK	Dr. Tuğba Elif TOPRAK
İzmir Bakırçay Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Bakırçay University (Turkey)
Dr. Tuğba GÜNÖR	Dr. Tuğba GÜNÖR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Tuğba SARIKAYA AKSOY	Dr. Tuğba SARIKAYA AKSOY
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Tuğba ŞİMŞEK	Dr. Tuğba ŞİMŞEK
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN	Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Tuncay TÜRK BEN	Dr. Tuncay TÜRK BEN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Tuncer YILMAZ	Dr. Tuncer YILMAZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Turgay GÖKGÖZ	Dr. Turgay KABAK
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Turgay KABAK	Dr. Turgay KABAK
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Turgut KOÇOĞLU	Dr. Turgut KOÇOĞLU
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Tülünay DALAK	Dr. Tülünay DALAK
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Ufuk GÜNDOĞAN	Dr. Ufuk GÜNDOĞAN
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Uğur DİLER	Dr. Uğur DİLER
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Uğur ÖZGÜR	Dr. Uğur ÖZGÜR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Uğur UZUNKAYA	Dr. Uğur UZUNKAYA
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Ulaş BİNGÖL	Dr. Ulaş BİNGÖL
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Uluhan ÖZALAN	Dr. Uluhan ÖZALAN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)

Dr. Umut BAŞAR	Dr. Umut BAŞAR
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)
Dr. Ülkü KÖLEMEN	Dr. Ülkü KÖLEMEN
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. Ümit HASANUSTA	Dr. Ümit HASANUSTA
Biruni Üniversitesi (Türkiye)	Biruni University (Turkey)
Dr. Ümmügülsüm ALBİZ	Dr. Ümmügülsüm ALBİZ
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmet Bey University (Turkey)
Dr. Ürün ŞEN SÖNMEZ	Dr. Ürün ŞEN SÖNMEZ
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Arel University (Turkey)
Dr. Üzeyir SÜŐÜMLÜ	Dr. Üzeyir SÜŐÜMLÜ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Vasfiye GEŐKİN	Dr. Vasfiye GEŐKİN
İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Veli KILIÇARSLAN	Dr. Veli KILIÇARSLAN
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Vesile ALBAYRAK SAK	Dr. Vesile ALBAYRAK SAK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Veysel BAŐCI	Dr. Veysel BAŐCI
Dr. Vildan ÖNCÜL	Dr. Vildan ÖNCÜL
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Volkan KURT	Dr. Volkan KURT
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Yahya AYDIN	Dr. Yahya AYDIN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Yahya Kemal BEYİTOĞLU	Dr. Yahya Kemal BEYİTOĞLU
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman University (Turkey)
Dr. Yağız YALÇINKAYA	Dr. Yağız YALÇINKAYA
İstanbul Kültür Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Kültür University (Turkey)
Dr. Yakup ALAN	Dr. Yakup ALAN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Yakup GÖŐEMEN	Dr. Yakup GÖŐEMEN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ	Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Yasemin ÇÜRÜK	Dr. Yasemin ÇÜRÜK
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Yasemin Güniz SERTEL	Dr. Yasemin Güniz SERTEL
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Yasemin GÜRSOY	Dr. Yasemin GÜRSOY
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Yasin BEYAZ	Dr. Yasin BEYAZ

Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yaşar ŞİMŞEK	Dr. Yaşar ŞİMŞEK
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Yaşar TOKAY	Dr. Yaşar TOKAY
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU	Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU
Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of Education (Türkiye)
Dr. Yeliz OKAY (Türkiye)	Dr. Yeliz OKAY (Turkey)
Dr. Yeliz YASAK PERAN (Türkiye)	Dr. Yeliz YASAK PERAN (Turkey)
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yeşim ÇAĞLAR	Dr. Yeşim ÇAĞLAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Yeşim TÜKEL KANRA	Dr. Yeşim TÜKEL KANRA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Yıldray BULUT	Dr. Yıldray BULUT
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Yıldray ÇEVİK	Dr. Yıldray ÇEVİK
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Arel University (Turkey)
Dr. Yıldırım ÖZSEVGEC	Dr. Yıldırım ÖZSEVGEC
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Yıldız AYDIN	Dr. Yıldız AYDIN
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Yılmaz EVAT	Dr. Yılmaz EVAT
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Yonca DENİZARSLANI	Dr. Yonca DENİZARSLANI
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Yunus Emre ÖZSARAY	Dr. Yunus Emre ÖZSARAY
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Yunus ŞENYİĞİT	Dr. Yunus ŞENYİĞİT
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Yusuf ÇOPUR	Dr. Yusuf ÇOPUR
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Yusuf GÖKKAPLAN	Dr. Yusuf GÖKKAPLAN
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Kapadokya University (Turkey)
Dr. Yusuf Mete ELKIRAN	Dr. Yusuf Mete ELKIRAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Yusuf ŞEN	Dr. Yusuf ŞEN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN	Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Yüksel GİRGIN	Dr. Yüksel GİRGIN

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Zafer ÖZDEMİR	Dr. Zafer ÖZDEMİR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Zehra ERGEÇ	Dr. Zehra ERGEÇ
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN	Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Zehra KAPLAN	Dr. Zehra KAPLAN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Zekeriya HAMAMCI	Dr. Zekeriya HAMAMCI
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ	Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Zeynel ÖDEMİŞ	Dr. Zeynel ÖDEMİŞ
Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Giresun University (Turkey)
Dr. Zeynep ARKAN	Dr. Zeynep ARKAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ	Dr. Zeynep Asya ALTUĞ
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Zeynep BAKAL	Dr. Zeynep BAKAL
Istanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Okan University (Turkey)
Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU	Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Zeynep BAŐER	Dr. Zeynep BAŐER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zeynep GÖRGÜLER	Dr. Zeynep GÖRGÜLER
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Zeynep Gülşah KANİ	Dr. Zeynep Gülşah KANİ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH	Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Zeynep SÜTER GÖRGÜLER	Dr. Zeynep SÜTER GÖRGÜLER
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Zeynep Rana TURGUT	Dr. Zeynep Rana TURGUT
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Zhazira OTYZBAY	Dr. Zhazira OTYZBAY
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ziya TOK	Dr. Ziya TOK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zübeyde ŐENDERİN	Dr. Zübeyde ŐENDERİN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN	Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)

Adres	Address
<i>RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi</i>	<i>RumeliDE Journal of Language and Literature Studies</i>
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8	Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714	Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-posta: editor@rumelide.com	e-mail: editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616	phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

RumeliDE 2023.33 (Nisan/April) HAKEMLERİ / REFEREES

Hakemlik listesinde sadece doktor unvanı yazılmıştır. | Only the title of doctor is written in the refereeing list.

Dr. Abdullah GÜMÜŞSOY	Dr. Bircan EYÜP	Dr. Emine Seda ÇAĞLAYAN MAZANOĞLU
Dr. Abidin KARASU	Dr. Birol BULUT	Dr. Emrah PEKSOY
Dr. Ahmed ALDYAB	Dr. Birsen KARACA	Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK
Dr. Ahmet BAŞKAN	Dr. Burcu ÖZYONAR ÇIRAK	Dr. Erdoğan ULUDAĞ
Dr. Ahmet KARA	Dr. Can KARAYEL	Dr. Ertuğ CAN
Dr. Ahmet KOÇAK	Dr. Can ŞAHİN	Dr. Ertuğrul KARAKUŞ
Dr. Ali DUMAN	Dr. Ceren SELVİ	Dr. Eshabil BOZKURT
Dr. Ali TÜLÜ	Dr. Cihan TUNCER	Dr. Esin KUMLU
Dr. Alkazar Aleko KAHIA	Dr. Çağrı EROĞLU	Dr. Esra YAVUZ ACAR
Dr. Alpay GEZER	Dr. Çağrı GÜMÜŞ	Dr. Eylem Ezgi AHISKALI
Dr. Amet MOLLA MEMET	Dr. Çare TUFANER	Dr. F. Gül KOÇSOY
Dr. Arzu ATASOY	Dr. Didem AKYILDIZ AY	Dr. Fatih CAN
Dr. Ayşe Banu KARADAĞ	Dr. Dilek MENTEŞE KIRYAMAN	Dr. Fatih VEYİŐ
Dr. Ayőe Hümeýra SÜZEN	Dr. Dolunay KUMLU	Dr. Fatma ALBAYRAK
Dr. Ayşe KIZILDAĞ	Dr. Döne ARSLAN	Dr. Fatma ALTUN
Dr. Bahar GÜNEŞ	Dr. Dursun DEMİR	Dr. Fatma KABA
Dr. Barış AYDIN	Dr. Dursun ŞAHİN	Dr. Faysal Okan ATASOY
Dr. Bekir YILDIZ	Dr. Elif AKTAŞ	Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL
Dr. Bekir ZENGİN	Dr. Elif AKTÜRK	Dr. Ferhat ENSAR
Dr. Berna AYAZ	Dr. Elif AYDIN	Dr. Feyza Nur EKİZER
Dr. Betül YALÇINKAYA AKÇİT	Dr. Embie KYAZIMOVA	Dr. Filiz DUMAN
Dr. Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU	Dr. Emine ÇAVDAR	Dr. Funda KIZILER EMER
		Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU

Dr. Gizem ULUSCU	Dr. Mehmet DOĞAN	Dr. Nevin AKKAYA
Dr. Göksenin ABDAL	Dr. Mehmet ÖZDEMİR	Dr. Nevriye AHMEDOVA ÇUFADAR
Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK	Dr. Mehtap ALPER	Dr. Nezir TEMUR
Dr. Gülşah ÖZDEMİR	Dr. Meral DOĞRU	Dr. Nezire Gamze ILICAK
Dr. Gürkan DAĞBAŞI	Dr. Merve MENTEŞE	Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ
Dr. Hakan DİLMAN	Dr. Meryem SALİM-AHMED	Dr. Nizamettin KASAP
Dr. Hakkı ÖZKAYA	Dr. Mesut KULELİ	Dr. Nur Emine KOÇ
Dr. Hatice AYGÜN	Dr. Mevlüt ÖZTÜRK	Dr. Nuray DÖNMEZ
Dr. Hulusi GEÇGEL	Dr. Mohammed Abdulkaree YASEEN	Dr. Nurdan KABAN
Dr. Hülya YOLASIĞMAZOĞLU	Dr. Muazzez USLU	Dr. Nurdan KAVAKLI ULUTAŞ
Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Muhammed HÜKÜM	Dr. Nurel CENGİZ
Dr. Hüseyin YILDIZ	Dr. Muhammed Recai GÜNDÜZ	Dr. Nurgül KARAYAZI
Dr. İbrahim GÜMÜŞ	Dr. Muhammed TAŞKESENLİGİL	Dr. Orhun BÜYÜKKKARCI
Dr. İdris SÖYLEMEZ	Dr. Muhammed CAN	Dr. Ozan Erdem GÜZEL
Dr. İlkin GULUSOY	Dr. Muhammet İNCE	Dr. Ömer Faruk GÜLER
Dr. İlyas KARA	Dr. Muharrem Kürşad YANGİL	Dr. Ömer Gökhan ULUM
Dr. İrem BAYRAKTAR	Dr. Muna YÜCEOL ÖZEZEN	Dr. Önder ÇANGAL
Dr. İsmail GÜNEŞ	Dr. Musa TILFARLIOĞLU	Dr. Özge SÖNMEZ
Dr. Kamil CİVELEK	Dr. Mustafa BÜYÜKGEBİZ	Dr. Özgür İPEK
Dr. Kaya ÖZÇELİK	Dr. Mustafa NERKİZ	Dr. Özlem YILMAZ
Dr. Kerim TUZCU	Dr. Mustafa Said ARSLAN	Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN
Dr. Keziban TOPBAŞOĞLU ERAY	Dr. Naciye SAĞLAM	Dr. Ramazan BEZCİ
Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ	Dr. Nesime CEYHAN AKÇA	Dr. Raşit KOÇ
Dr. Lena Akram KHEDER	Dr. Neslihan ÇELİK	Dr. Recep ÇİNKİLİÇ

Dr. Sabanur YILMAZ	Dr. Sevda POLAT	Dr. Yakup YILMAZ
Dr. Sadık HACI	Dr. Sopi MAKHATCHASHVILI	Dr. Yasemin UZUN
Dr. Safiye KARABABA	Dr. Sudan ALTUN	Dr. Yasin YAYLA
Dr. Sakine CEYLAN	Dr. Sümeyye KONUK	Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU
Dr. Samet DOYKUN	Dr. Şerife ÖZER	Dr. Yeliz AKAR
Dr. Seda DURAL	Dr. Şeyda YEŞİLYURT	Dr. Yıldız AYDIN
Dr. Selen TEKALP	Dr. Şirvan KALSIN	Dr. Yusuf SÖYLEMEZ
Dr. Sema ÇETİN BAYCANLAR	Dr. Taha Tuna KAYA	Dr. Yusuf TAŞKIN
Dr. Semih ÇAYAK	Dr. Tarık DEMİR	Dr. Zafer ÖZDEMİR
Dr. Semra ÖĞRETMEN ASLAN	Dr. Tülay AKBABA	Dr. Zahide PARLAR
Dr. Senem ÖNER	Dr. Ümmügülsüm DOHMAN	Dr. Zeynel ÖDEMİŞ
Dr. Serda GÜZEL	Dr. Ürün ŞEN SÖNMEZ	Dr. Zeynep BİLKİ
Dr. Serhan DİNDAR	Dr. Vesile ALBAYRAK SAK	Dr. Zeynep GÜLTEKİN AKÇAY
Dr. Serkan ÇİFTCİ	Dr. Yahya Han ERBAŞ	Dr. Zeynep ZAFER
Dr. Serpil DEMİREZEN		

DİZİNLER / INDEX

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi aşağıdaki dizinlerce taranmaktadır.



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

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

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

EDİTÖRDEN	LXXV
EDITOR'S NOTE	LXXVI
2023.33.01. Suroğlu Sofu, M. & Börekçi, M.: Kullanımbilim temelli etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma becerilerine etkisi / The effect of pragmatics based activities on the reading skills of those who learn Turkish as a foreign language	1
2023.33.02. Kaya, M. & Arıcı, Ş. Cahit Zarifoğlu'nun çocuk masallarının Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine etkisi / The effect of Cahit Zarifoğlu's children's tales on Turkish teacher candidates' speaking skills	21
2023.33.03. Alevli, O. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin farklılaştırılmış öğretim açısından değerlendirilmesi / Evaluation of the activities in the secondary school Turkish course books in terms of differentiated instruction	34
2023.33.04. Yıldız, B. 2019 İlkokul Türkçe dersi öğretim programındaki dil bilgisi kazanımlarının etkililiği / The effectiveness of grammar acquisitions in the 2019 primary school Turkish teaching program	47
2023.33.05. Koç, R. Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler hakkındaki öğretmen görüşleri / Teachers' opinions on texts in Turkish textbooks	60
2023.33.06. Çiçek, S. & Asar, A. & Mete, F. Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin öz yeterlikleri üzerine bir araştırma / An investigation on self- efficacy of instructors teaching Turkish as a foreign language.....	75
2023.33.07. Budak, D. N. Tüketici davranışı olarak gıda israfının sergilenmesi: “Çöpe atılmak için yetiştirilmiş” yiyecek fotoğraflarının gösterge bilimsel analizi / Exhibition of food waste as consumer behavior: A semiotic analysis of “Grown for a bin” food photos	90
2023.33.08. Temizel, A. & Boğa, İ. Mülteci öğrencilere yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar / Difficulties in teaching foreign languages to refugee students	104
2023.33.09. Alper, M. Eski Oğuz Türkçesiyle yazılmış mensur bir tıp metni: <i>Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat</i> / A prose medical text written in Old Oghuz Turkish: <i>Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat</i>	113
2023.33.10. Potur, Ö. Dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi / Examination of postgraduate theses on listening skill	126
2023.33.11. Abukan, M. & Tchkonja, L. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilerin konuşma (sözlü anlatım) becerilerinin değerlendirilmesi / Assessing speaking (verbal lecture) skills of Georgian students learning Turkish as a foreign language in Georgia.....	151
2023.33.12. Can, F. & Altın Bozlak, Ü. G. Özel eğitim 2. kademe Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi / Examination of the level of harmonization of the pictures in the special education and level Turkish textbook with the texts	172
2023.33.13. Ak Başoğul, D. & Oryaşm, M. & Coşkun, Z. MEB uygulama öğrencisi değerlendirme formlarının 21. yüzyıl öğretmen yeterliklerini karşılama durumu / The situation of meeting the 21st century teacher competencies of the MEB practicum student evaluation forms.....	192
2023.33.14. Kan, M. O. & Erkan, Ö. Türkçe ders kitaplarındaki metin görsellerinin gerçek yaşam ile tutarlılık ve görsel tasarım ilkelerine uygunluk açısından incelenmesi / Examination of text visuals in Turkish course books in terms of consistency with real life and compliance with visual design principles	215

- 2023.33.15. Gökentürk, T. & Sağlam, M. H. & Zumbo, B. D.** Zumbo'nun madde tepki sürecine yönelik eleştirel bakış açısıyla Türkçeyi ölçme ve değerlendirmede yeni yaklaşımlar / New lens in assessment and evaluation of Turkish language with Zumbo's critical view of item responding224
- 2023.33.16. Kaygusuz, B.** Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabının Avrupa yeterlilikler çerçevesi yetkinliklerinden 'Kültürel bilinç ve ifade' açısından incelenmesi / The examination of the Turkish language and literature textbook in terms of 'cultural awareness and expression' from the European Competencies Framework competencies246
- 2023.33.17. Mercan, Ö.** Orhan Kemal'in Ekmek Kavgası öyküsünün biçimbilimsel çözümlemesi ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine uygunluğu / A stylistic analysis of Orhan Kemal's Bread Fight as an instrument for teaching Turkish as a foreign language 261
- 2023.33.18. Yastı, M.** Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın eserlerinden *Türkçe Sözlük'e* katkılar / Contributions to the Turkish Dictionary from the Works of Hüseyin Rahmi Gürpınar..... 276
- 2023.33.19. Ersoy, G.** Eski Türkçeden Orta Türkçeye *artuk* sözcüğü ve türevlerinde görülen anlam genişlemesi ve metaforlaşma / Expansion of meaning and metaphorization in *artuk* word and derivatives from Old Turkish to middle Turkish..... 309
- 2023.33.20. Gümüş, Ç. & Yücedağ, M. A.** "Yanlı Bilinen Atasözü Söz ve Deyimler" konulu sosyal sorumluluk gönderi tasarımları / Social responsibility post designs on "Misunderstood Proverbs and Idioms"326
- 2023.33. 21. Doğan, L. & Gülvodina, G.** Bulgaristan'da yayınlanan Yeni Işık (Nova Svetlina 1971-1985) Gazetesindeki edebi malzemeler üzerine bir değerlendirme / An evaluation of the literary materials in the Newspaper Yeni Işık (Nova Svetlina, 1971-1985) published in Bulgaria338
- 2023.33.22. Fakirullahoğlu, M. A. İ.** Tarihî Kıpçak Türkçesinde biliş fiilleri üzerine inceleme / An examination on cognitive verbs in historical Kipchak Turkish358
- 2023.33.23. Bulut, G.** Hamzavî'nin İskendernâmesi'nin on sekizinci cildinde tasvirî fiiller / Descriptive verbs in the eighteenth volume of Hamzavî's Iskendername..... 384
- 2023.33.24. Kalsın, Ş.** Karahanlı ve Harezmi Türkçesi metinlerinde boyut sıfatlarının dağılımı / Distribution of dimensional adjectives in Karakhanid and Khwarezm Turkish texts396
- 2023.33.25. Yıldırım, Z.** Murat Gülsoy'un "*Ve Ateş Bizi Tüketiyor*" romanını J. Campbell'ın *monomit* kuramı ve arketipsel sembolizm bağlamında okumak / Murat Gülsoy's novel "*Ve Ateş Bizi Tüketiyor*" reading in the context of J. Campbell's *monomyth* theory and archetypal symbolism.....411
- 2023.33.26. Gültekin Akçay, Z.** Türkiye'de köylülük imgesi: Değişen ama dönüşmeyen köylülüğün romanlardaki ayak izleri / The image of peasantry in Turkey: Footprints of the changing but untransformed peasantry in novels 419
- 2023.33.27. Ceyhan Akça, N.** İngiliz-Avustralyalı asker/şair Geoffrey Wall'ın şiirlerinde Gelibolu muharebesi / Gallipoli campaign in the poems of British-Australian soldier/poet Geoffrey Wall.....443
- 2023.33.28. Sürgit, B.** Reşat Nuri Güntekin'in gezi yazıları ekseninde Anadolu'da kültürel hayat / Cultural life in Anatolia on the axis of Reşat Nuri Güntekin's travel writings456
- 2023.33.29. Yılmaz, M. M.** Karagöz ve Hacivat oyunu ile Yeşilçam dönemi güldürü filmleri ilişkisinin incelenmesi / A review on relationship between Karagöz-Hacivat and Yeşilçam period comedy films 474
- 2023.33.30. Gümüş, Ş.** Yaşayan halk hekimleri ve halk hekimliği uygulamaları: Arabacıbozköy örneği / Living folk healers and folk medicine practices: The example of Arabacıbozköy..... 486
- 2023.33.31. Akçam, H. & Almalı, V.** Tomris Uyar'ın Gecegezen Kızlar öykülerine masallar bağlamında metinlerarası bir bakış / An intertextual perspective on Tomris Uyar's stories of the Nightwanderer Girls in the context of folktales 500

- 2023.33.32. Koç, O.** Türkiye'deki kütüphane ve bilgi profesyonelleri arasında sosyal medya farkındalığı / Social media awareness among library and information professionals in Turkey 512
- 2023.33.33. Doykun, S.** Çanakkale adalarını plato olarak seçen Türk sinema filmlerine folklorik bir bakış / A folkloric perspective on Turkish movies choosing Çanakkale islands as plato530
- 2023.33.34. Demirezen, S. & Hasgöl, M.** Orhan ASENA'nın "Mustafa" isimli tiyatro metninin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi / An analysis of Orhan ASENA's playbook, "Mustafa", in the context of values education 547
- 2023.33.35. Aydın, E.** Yanlış batılılaşmanın sembolü Araba Sevdası'nda kişilik-eğitim ilişkisi / The relationship between personality and education in Araba Sevdası, a symbol of wrong westernization568
- 2023.33.36. Ahıskalı, E. E.** Özel alan yeterlilikleri bağlamında Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliğine ilişkin görüşleri / Opinions of pre-service Turkish language teachers on Turkish language teaching: an evaluation in the context of special field competencies590
- 2023.33.37. Yılmaz Demirel, Ö. & Yaman, A.** Okul öncesi dönemdeki çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi / Examining the early literacy skills of pre-school children in terms of different variables..... 604
- 2023.33.38. Yolasiğmazoğlu, H.** TRT Çocuk Kitaplık örneğinde kitap kahramanlarına atfedilen mesleklerin karşılaştırılması / The Comparison of Professions Attributed to Book Heroes in the Sample of TRT Children's library 616
- 2023.33.39. Uzun, M. & Gök, B. & Arslantaş, T.** Investigation of the readiness level of Syrian students having received preschool education and not having received preschool education for primary education / Okul öncesi eğitim alan ve almayan Suriyeli öğrencilerin ilkökula hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi629
- 2023.33.40. Özgür, M. & Öztaş, S.** 10. Sınıf tarih ders kitabı hakkında tarih öğretmenlerinin görüşleri / History teachers' opinion about the 10th grade history textbook646
- 2023.33.41. Çelik, A.** Kâdirî Şeyhi Mûr 'Alî Baba'nın tasavvufi bir manzumesi / A sufi poem of Mur Ali Baba.....670
- 2023.33.42. Çetin, K.** Edirneli üç şairin Nazmî ve Revânî'nin nârenc redifli gazelleriyle Şevkî'nin nârenc redifli kasidesi üzerinde bir değerlendirme / An assessment on ghazals of three poets from Edirne with citrus redif of Nazmi and Revani and Sevki's ode's citrus redif..... 681
- 2023.33.43. Yılmaz, S.** Tasavvuf şiirinde bir nazım türü: Meşrepname / A verse genre in sufi poetry: mashrap-nama 698
- 2023.33.44. Hocaoğlu Alagöz, K.** XIX. Yüzyıldan Bilinmeyen Bir Şair: Mehmed Na'îm ve *Mahsûl-i Ömrüm* Adlı Eseri / An Unknown Poet from the 19th Century: Mehmed Na'îm and His Work Titled *Mahsûl-i Ömrüm* 712
- 2023.33.45. Uzun, E. & Uzun, Y.** Yüksek sanata karşı alçak sanat hareketi ve Robert Williams / Low art movement against high art and Robert Williams..... 743
- 2023.33.46. Armağan Benek, S.** Alexander Calder'in sanat hayatı / Art life of Alexander Calder756
- 2023.33.47. Zengin, E. & Şahin Toptaş, A.** Learning German as a foreign language: The impact of grammar on German-speaking anxiety / Yabancı dil olarak Almanca öğreniminde dil bilgisinin (Gramer) konuşma kaygısına etkisi 763
- 2023.33.48. Yıldırım, Ü. & Altun, F.** Küçük Hafiyeler ve Göl Çocukları romanları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme / A comparative analysis on the children novels Küçük Hafiyeler and Göl Çocukları..... 780
- 2023.33.49. Erol, B. & Yılmaz, O.** Die textlinguistischen merkmale in dem fremdsprachenunterricht im rahmen einer textlinguistischen analyse aus dem kursbuch „Menschen“ /

- Text linguistic features in foreign language lessons in the context of a text linguistic analysis of the coursebook “Menschen” / “Menschen” ders kitabının metin dilbilimsel analizi bağlamında yabancı dil derslerinde metin dilbilimsel özellikler 795
- 2023.33.50. Yılmaz, G. & Sauermann, A.** Complete acquisition in the heritage language: Evidence from indefiniteness in Turkish / Miras dilinde tam öğrenme: Türkçede belirsizlikten kanıt 813
- 2023.33.51. Tuncer, E. S.** Nazizim karşıtı propaganda afişlerinin Saussure, Barthes ve Strauss'un göstergebilim modelleri ışığında ve nefret söylemi bağlamında analizi / Analysis of propaganda posters against Nazi Germany during World War II in the light of Saussure, Barthes and Strauss' semiotics models..... 848
- 2023.33.52. Şimşek, S.** Birinci Dünya Savaşı Alman kartpostallarında Osmanlı/Türk imgesi / Ottoman/Turkish image in German First World War postcards..... 877
- 2023.33.53. Ördek, E. & Soman Çelik, T.** Yazınsal yapıtta yanmetinler ve işlevleri / The paratexts and their functions in literary works 890
- 2023.33.54. Çolaker, V. & Hacı, S.** XX. Yüzyıl Başlarında Selanik Bulgarları / Thessaloniki Bulgarians at the beginning of the 20th Century905
- 2023.33.55. Işık Bağrıaçık, Y.** Tasavvufî şiirin özü: Mana / The essence of sufi poetry: Meaning 935
- 2023.33.56. Dikmen, M. & Bahar, B.** *Keleş ve Dimne*'de dünya hayatını anlatan bir hikâye: kuyuya atlayan adam / A story telling the worldly life in *Kalila and Dimna*: the man jumping into the well ..949
- 2023.33.57. Karasu, K.** Bir Orwellyen Palimpsest: Nihâd Sîrîs'in *Sessizlik ve Gürültü* romanı / An Orwellian Palimpsest: Nihad Sirees's *The Silence and the Roar* 984
- 2023.33.58. Aldyab, A.** Anadili Arapça olmayanlar için sınavların önemi / أهمية الاختبارات للناطقين بغير العربية / The importance of tests for non-Arabic speakers 1008
- 2023.33.59. Demirdağ, M. F.** Sosyolojide yabancılaşma: Max Frisch'in “Homo Faber” romanı örneği / بیگانگی در جامعه شناسی: مورد رمان «همو فابر» اثر ماکس فریش / Alienation in sociology: The case of Max Frisch's Novel “Homo Faber” 1014
- 2023.33.60. Gümüşsoy, A.** Arap dilinde edebî bir tür olarak risâle geleneği: el-Hârizmî'nin Rasâil adlı eseri çerçevesinde bir inceleme / The tradition of risale as a literary genre in the Arabic language: A study in the framework of al-Harizm's “Rasail” 1021
- 2023.33.61. Çakır, M. F.** Bir medih ve hiciv ustası: Ebü'l-'Aynâ / أبو العیناء: أديب بارع في المدح والهجاء / A master of praise and satire: Abu'l-'Ayna..... 1035
- 2023.33.62. Şenyaman, G.** Arapça yabancı dil öğretiminde yapay zekânın geleceği: ChatGPT örneği / The future of artificial intelligence in Arabic as a foreign language teaching: the example of ChatGPT 1057
- 2023.33.63. Yaseen, M. A. & Yenice, M.** Yazar edebiyatçı ve okuyucu Molla Osman el-Mevsilî'nin hayatı hakkında araştırma / المأ عثمان الموصلي قارنا واديباً وكتابياً دراسة في السيرة الذاتية البنية والتشكيل / Al-Mulla Uthman Al-Mawsili: A Reader, Writer, and Intellectual. A Study in Autobiography (Structure and Formation) 1071
- 2023.33.64. Korkut, E.** Marcel Proust'un psikoloji, felsefe ve edebiyatla ilişkisi / Marcel Proust's relationship with psychology, philosophy and literature 1081
- 2023.33.65. Kahramanoğlu, F.** Camille Laurens'in özkurmaca romanlarında metinlerarasılık / Intertextuality in Camille Laurens's autofictions..... 1091
- 2023.33.66. Tokalak Baltacı, F.** Image, support à multiples fonctions, éléments de communication dans les albums de littérature jeunesse: exemples du Lycée Tevfik Fikret en Turquie / Çocuk edebiyatında çok işlevli bir destek ve iletişim unsuru olarak imge: Türkiye'den Tevfik Fikret Lisesi örnekleri / Image as a multi-functional support and communication element in children's literature: examples from Tevfik Fikret High School in Turkey 1103

- 2023.33.67. Aydın, Y.** Kültürel diplomasi çerçevesinde edebiyat ve eğitimin etkileri: Fransa ve İtalya örnekleri / Effects of literature and education in the framework of cultural diplomacy: examples of France and Italy1123
- 2023.33.68. Kahia, A. A. & Tandilava, L.** ისა ნეჯათი ბეის თეზკერე / Isa Necati Bey` s Tezkere / İsa Necati Bey` in Tezkeresi 1134
- 2023.33.69. Altun, S.** “სტამბოლის ქართული სავანი - უმნიშვნელოვანესი კერა თურქულ - ქართული ლიტერატურული ურთიერთობების მკვლევართათვის” / “The Georgian Savane in Istanbul - The most important center for researchers of Turkish - Georgian literary relations” / “Türk-Gürcü edebi ilişkileri araştırmacıları için çok önemli bir merkez - İstanbul Gürcü Ocağı” 1142
- 2023.33.70. Uslu, M.** Tracking civility and westernization through the performances of the characters in *Pride and Prejudice* and *Aşk-ı Memnu* / Nezaket ve batılılaşmanın izini *Gurur ve Önyargı* ve *Aşk-ı Memnu*’daki karakterlerin performanslarında sürme1154
- 2023.33.71. Salihoglu, Ş. Y. & Karatepe, Ç.** Ukrayna-Rusya savaşı hakkında internet haberlerinin incelenmesi: Derlem tabanlı eleştirel söylem çözümlemesi analizi / Investigation of online news about Ukraine-Russia war: A corpus-based critical discourse analysis 1171
- 2023.33.72. Mentеше Kıryaman, D.** Oğuz Atay’ın *Tutunamayanlar* adlı romanında mekân ve beden ilişkisi / The relationship between space and body in *Tutunamayanlar* by Oğuz Atay1187
- 2023.33.73. Adıgüzel, L. & Aykaç, Ö. A. & Görmez, M. B.** Re-Reading *The Humans* Within The Context of The Theorem and Philosophy of Pythagoras / *İnsanlar’ı* Pisagor’un Teoremi ve Felsefesi Bağlamında Yeniden Okumak 1198
- 2023.33.74. İkiz, F.** Toni Morrison’un *God Help The Child* eserinin Türkçe çevirisi üzerine eleştirel bir inceleme / A critical analysis on the Turkish translation of *God Help the Child* by Toni Morrison 1212
- 2023.33.75. Büyükgebiz, M.** Feminizing Islam and immigrant Arab masculinities in *The Road From Damascus* / *The Road From Damascus* romanında İslamın kadınsılaştırılması ve göçmen Arap erkeklikleri 1229
- 2023.33.76. Kalecik, S.** Dispersal of time and trauma in postmodern novel: *Slaughterhouse-Five* / Postmodern romanda zaman ve travmanın dağılışı: *Mezbaha Beş* 1239
- 2023.33.77. Ölmez, R. & Kavaklı Ulutaş, N.** The Role of Technology Acceptance Model (TAM) in Developing Turkish Pre-Service EFL Teachers’ Technology Adoption / İngilizce Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Benimsemelerini Geliştirmede Teknoloji Kabul Modeli’nin (TKM) Rolü 1253
- 2023.33.78. Coşkun, D. & Karahan, P.** Exploring Turkish EFL pre-service teachers’ perceptions of critical thinking and reading / Türk İngilizce öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve okuma algılarına yönelik keşif çalışması 1273
- 2023.33.79. Sarı Yıldırım, Ş. & Sümengen, S.** A CEFR-based comparison of Cambridge English Teaching Course Book and Ministry of National Education Course Book in terms of writing skills requirements / Cambridge İngilizce Öğretim Kitabı ile Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitabı’nın yazma becerileri açısından CEFR tabanlı bir karşılaştırması 1295
- 2023.33.80. Akbaba, T. A. S.** Puşkin’in *Yevgeni Onegin* adlı eserinde Rusça-Türkçe sesteş kelimelerin çeviri sorunları / Translation problems of Russian-Turkish homonyms in A. S. Pushkin’s *Eugene Onegin* 1310
- 2023.33.81. Taşkesenligil, M.** Lev Tolstoy: Bir Rus yazarın Türk ve Müslüman algısı / Lev Tolstoy: Turkish and Muslim Perception of a Russian writer 1329
- 2023.33.82. Gürkan, E.** Çehov’ un ‘Altıncı Koğuş’ eserinin Türkçe çevirilerinin sözcüksel – içeriksel dönüşüm teorisi üzerinden incelenmesi / A review on the Turkish translations of Chekhov's 'Ward No. 6' through lexical - contextual transformation theory 1343

- 2023.33.83. Özdemir, N.** Лингвистические средства описания образа Санкт-Петербурга в творчестве современных писателей / Çağdaş yazarların eserlerinde St. Petersburg imgesinin tanımlanmasında dilbilimsel araçlar / Linguistic analysis of figurative means describing image of St. Petersburg in the works of contemporary writers..... 1353
- 2023.33.84. Nasradınlı Bahar, S.** Türk - Rus dili ve kültüründe *tuz* / *Salt* in Turkish and Russian languages and cultures 1361
- 2023.33.85. Şulha, P.** Audio describing emotions from a semiotic perspective: *Mucize Doktor* / Duyguların göstergesel perspektifle sesli betimlenmesi: *Mucize Doktor*..... 1376
- 2023.33.86. Kumlu, D.** Discovering the role of rhetorical devices in the text of a political speech through back-translations to improve the translation process / Çeviri sürecini iyileştirmek için retorik araçların siyasi bir konuşma metnindeki rolünü geri çevirilerle keşfetmek 1389
- 2023.33.87. Çeviktay, O. & Karadağ, A. B.** Intralingual (Re)translations of foreign words and phrases in the texts translated into Ottoman Turkish / Osmanlı Türkçesine çevrilen metinlerdeki yabancı sözcük ve sözcük öbeklerinin dil içi (yeniden) çevirileri..... 1410
- 2023.33.88. Arslan, D. U. & Işıklar Koçak, M. & Erkul Yağcı, A. S.** The serial novel as an object of research in translation history: Methodological implications for historiography of translation / Çeviri tarihinde bir araştırma nesnesi olarak tefrika roman: Çeviri tarihyazımına yönelik yöntemsel çıkarımlar 1425
- 2023.33.T1. Güvenilir, Y.** Dursun, N. (2023). Roman ve Coğrafya. İstanbul: Metamorfoz (Okur Kitaplığı)..... 1439
- 2023.33.T2. Karasu, A.** Sürgünde Türkoloji-Mefkûre Mollova: Biyografik İnceleme..... 1441
- 2023.33.T3. Tuğ, C.** Bulgakov, M. A. (2022). *Şeytannâme*. çev. U. Büke. İstanbul: Can..... 1448



RumeliDE Dil ve Edebiyat
Araştırmaları Dergisi
ISSN : 2148-7782

EDİTÖRDEN

Kıymetli okuyucu,

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nin 33. Sayısı yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurumumuzun ve süreçte yer alan değerli araştırmacıların üstün gayretleriyle siz okurlarımızın istifadesine sunulmuştur.

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

2023.34. sayısı (**21 Haziran 2023**) için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **21 Mayıs 2023**'tür.

Yazarlarımızdan makaleleri için herhangi bir intihal programından intihal raporunu da sisteme yüklemelerini, sistemde eksik bilgilerini tamamlamalarını rica ederiz.

Dergimizin bir sayısında bir yazarın ancak tek yazarlı bir makalesinin yayımlanabildiğini ve dergimize makale göndermek isteyen araştırmacıların üye olması gerektiğini de hatırlatmak isteriz. Üyelerimizin de eksik bilgilerini tamamlamalarını, mevcut bilgilerini güncellemelerini istirham ederiz.

RumeliDE 2023.33 (Nisan/April) sayısının yayımlanmasını mümkün kılan herkese, özellikle de yazarlarımıza ve makalelerin değerlendirilmesi esnasında değerli katkıları asla inkâr edilemez olan hakemlerimize teşekkür eder, dergide yer alan yazıların faydalı olmasını dileriz.

Başarı ve mutluluk dileklerimizle...

RumeliDE Yayın Editörleri



RumeliDE Journal of Language
and Literature Studies

ISSN : 2148-7782

EDITOR'S NOTE

Dear readers,

RumeliDE Journal of Language and Literature Research's 33th issue has been presented to the benefit of our readers thanks to the superior efforts of our authors, referees, editorial board and valuable researchers involved in the process.

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

Acceptance process of articles for the issue **(21 June 2023)** numbered **2023.34** has started. The deadline for submission is **21 May 2023**.

We ask our authors to upload the plagiarism report of the article to the system retrieved from any plagiarism program and complete the missing information in the system.

We would like to remind you that only one article of a single author (not with corresponding authors) can be published in an issue of our journal and that researchers who wish to submit an article should be a member of the journal. We also ask our members to complete their missing information and update their existing information on the system.

We would like to thank everyone who made it possible to publish the issue numbered **RumeliDE 2023.33 (Nisan/April)**, in particular the authors and the referees whose valuable contributions have never been undeniable during the evaluation of the articles. We wish the articles in the journal to be fruitful.

We wish you success and happiness.

***RumeliDE* General Editors**

01. Kullanımbilim temelli etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma becerilerine etkisi¹

Merve SUROĞLU SOFU²

Muhsine BÖREKÇİ³

APA: Suroğlu Sofu, M. & Börekçi, M. (2023). Kullanımbilim temelli etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma becerilerine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1-20. DOI: 10.29000/rumelide.1279020

Öz

Günümüzde Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler öğretimin etkililiğini belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Bu sebeple daha etkin öğrenmeyi sağlamaya yönelik yeni uygulamalar geliştirilerek geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin yetersiz yönleri iyileştirilmeye çalışılmaktadır. Bu araştırmada da yabancı dil olarak Türkçe öğretim süreçlerinde kullanılan ders kitabında yer alan alıştırma ve etkinliklere ek olarak oluşturulan kullanımbilim temelli etkinliklerin okuma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yapısına uygun olarak karma yöntem uygulanmış; nicel ve nitel sonuçlara açıklama getirebilmek amacıyla karma yöntem içerisinde yer alan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Tümü B2 seviyesindeki 30 öğrenci deney ve kontrol grubu olmak üzere 15'er kişilik iki grupta yer almıştır. Ön test- son test uygulama aralığında 10 haftalık süreçte; deney grubuna okuma becerisini geliştirmek amacıyla kullanımbilimsel amaçlara uygun olarak hazırlanan okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna da ön test-son test uygulanmıştır, aralıkta ise kullanılan kitabın öğretim programına göre derslere devam edilmiştir. Son olarak odak grup görüşmesi ile de nitel veriler toplanarak analiz edilmiştir. Ön test ortalama puanları bakımından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel anlamlı farklılık yoktur fakat son test ortalama puanlarına bakıldığında, kullanımbilimsel etkinliklerin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin başarısı anlamlı olarak daha yüksektir. Bu bulgular odak grup görüşmesinde elde edilen veriler ile de doğrulanmıştır. Araştırmanın sonunda kullanımbilim temelli etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil, Türkçe, kullanımbilim, öğrenim etkinlikleri, okuma becerisi

The effect of pragmatics based activities on the reading skills of those who learn Turkish as a foreign language

Abstract

Today, the methods and techniques used in teaching Turkish as a foreign language are one of the most important factors that determine the effectiveness of teaching. For this reason, it is tried to improve the inadequate aspects of traditional teaching methods and techniques by developing new

¹ ETİK: Bu makale için Nişantaşı Üniversitesi, Etik Kurulu Başkanlığınca 29.12.2020 tarihli, 2020/24 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Nişantaşı Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili -Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (İstanbul, Türkiye), merve.suroğlusofu@nisantasi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9101-8211 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1279020]

³ Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitim Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Erzurum, Türkiye), mborekci@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1687-3810

applications to ensure more effective learning. In this study, it was aimed to examine the effects of pragmatic based activities, which were created in addition to the exercises and activities in the textbook used in the teaching process of Turkish as a foreign language, on reading skills. Mixed method was applied in accordance with the structure of the research. In order to explain the quantitative and qualitative results, the explanatory sequential design included in the mixed method was used. 30 students, all of whom are at B2 level, took part in two groups of 15, each in the experimental and control groups. In the 10-week period between pre-test and post-test application. In order to improve the reading skills of the experimental group, reading activities prepared in accordance with the pragmatic purposes were applied. The pre-test-post-test was also applied to the control group, and the lessons continued in the interval according to the curriculum of the book used. Finally, qualitative data were collected and analysed through focus group discussion. There is no statistically significant difference between the experimental and control groups in terms of pre-test mean scores, but when the post-test mean scores are examined, the success of the students in the experimental group in which the pragmatic activities are applied is significantly higher. These findings were also confirmed by the data obtained in the focus group interview. At the end of the research, it was concluded that the pragmatic based activities were significantly effective on the reading skills of those who learn Turkish as a foreign language.

Keywords: Foreign language, Turkish, pragmatic, learning activities, reading skill

1. Giriş

Dil, insanların dünyayı 6zg6n biçimde kurguladıkları, nesnel geekliğe ilişkin bilgi ve d6ř6nce 6rettikleri, bunları başka insanlarla paylaştıkları, seslerden kurulu bir sistemdir (B6rekçi, 2009, s. 93-102). Bir dil 6ğretilirken sadece o dilde konuşma ve yazma 6ğretilmemektedir. Dille beraber o milletin tarihi, k6lt6r6, gelenek ve g6renekleri de 6ğretilmektedir. Bu nedenle aktarılan tek başına dil değil aynı zamanda bir milletin k6lt6rel zenginliğidir. Bu noktadan hareketle, yabancı dil 6ğretiminde hedef dilin kendine 6zg6 (dil ailesi, yapı, işlev gibi) birtakım 6zelliklerinin dikkate alınarak o dilin 6ğretim y6nteminin, stratejisinin ve ilkelerinin belirlenmesi gerekir (Yılmaz, vd., 2018, s. 264).

Yabancı dil olarak T6rke 6ğretimi son yıllarda gittikçe 6nem kazanan bir alan haline gelmiştir. Nitekim kaynaklar sınırlı olmakla beraber, her geçen g6n alana dair yeni 6r6nler ortaya çıkmaktadır. Dil bilimsel temelli etkinlikler, yabancı dil olarak T6rke 6ğretimi kolaylaştırırsa da bu alanda yapılmış araştırmaların az sayıda olduğu g6ze çarpmaktadır (Avcı, 2012, s. 1-15; Avcı & K66k, 2017, s. 49-67; Doyumęaç & Tezcan, 2018, s. 244-265). Ayrıca alanyazında dil kullanım becerilerinin kullanımbilimsel açıdan değerlendirilen bir bakış açısıyla verilmediği g6r6lmektedir.

Yabancı dil 6ğretiminde farklı dil bilimsel yaklaşımlar bağlamında dil 6ğretimi gerçekleştirmeye çalışmak 6nemlidir. 6zellikle yabancı dil 6ğretimi kolaylaştıran bilişsel ve g6nl6k hayatı da 6nemseyen modeller bağlamında yabancı dil 6ğretimi gerçekleştirmek, dil eğitmenleri ve dil 6ęrencileri için 6nemlidir. 6rneğin, Kasper'ın (1997) belirttiği gibi "kullanımbilimsel yeterlik, kek 6zerine krema gibi" ekstra ya da s6s 6gesi değildir. Aksine, dili 6ğrenen bireyin dil yeterliliğinin temel bir bileşenidir ve bu nedenle başarılı iletişim için gereklidir. Bir kişi hedef dildeki yabancı dille başarılı bir Şekilde iletişim kuracaksa, yabancı dil kullanımbilimsel yetkinliklerinin "makul derecede gelişmiş" olması gerekir (Fraser, 2010, s. 15-34). Bu nedenle, dil 6ğretiminde s6zdizimi, s6zc6k bilgisi, ses bilgisi gibi dilsel yapılar birlikte ele alınmalıdır. T6rkenin; ses, s6z dizimi ve anlam birlikteliği ve işlevselliği dikkate

alındığı (Börekçi & Tepeli, 2013, s. 93-102) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımbilimsel yaklaşımın önemli olduğu anlaşılmaktadır.

İkinci dil öğrenen öğrencilere kullanımbilimsel öğretimin gerekliliğini destekleyen bir diğer gerekçe (argüman) ise yabancı dil ile ana dil arasındaki kültürel farklılıkların karmaşaya sebep olmasıdır. Brown ve Levinson'un nezaket teorisine göre, daha düzeyli ve kibar dil kullanım kuralları tüm diller ve kültürler arasında aynıdır (Brown & Levinson, 1987, s. 283-304). Farklı hipotezlerde, toplumun her bir üyesinin kendi betimlemelerine sahip olduğu iddia edilmektedir. Bir konuşmacı, dinleyici veya yazarın kendi betimlemelerinin kaybolmasını engellemek için düzeyli dil kullanımı uygulanmaktadır (Brown & Levinson, 1987, s. 283-304). Bu açıklamalar bağlamında düşünüldüğünde söz konusu hipotezde "betimleme" kavramı ve ona bağlı sosyal iletişimsel uygulamaların evrensel olduğu anlaşılmaktadır.

İletişimde ve dil öğretiminde üzerinde durulması gereken en önemli noktalardan birisi de dilde nezaketi yöneten temel ilkelerin evrensel olup olmadığı değil, nezaketin kültürler arasında farklı bir şekilde iletildiğini kabul etmektir. Aslında, Brown ve Levinson söz konusu noktayı, "ilkelerin uygulanmasının kültürler arasında ve alt kültürler, kategoriler ve gruplar arasında, kültürler içerisinde sistematik olarak farklılık gösterdiği" ifadesiyle belirtmişlerdir (Brown & Levinson, 1987, s. 283-304). Birçok yazar bu konuda hemfikirdir ve belirli kültürlerarası kullanımbilimsel farklılıkları vurgulamak ve yabancı dil kullanımbilimci öğretisini savunmak için çok sayıda deneysel araştırma yürütmüştür (ve yürütmeye devam etmektedir) (Al-Gahtani & Roeber, 2011, s. 42-65; Cohen, 2010, s. ; Chiravate, 2011, s. 59-71; Edwards & Csizér, 2001, s. 55-66; Fraser, 2010, s.15-34 ; Hudson vd., 1992; Mills, 2003; Omar, 1992; Thomas, 1983, s. 91-112).

Yabancı dil öğrencileri ileri seviyede bile farklı sorunlarla karşılaşabilir. Bunun temel nedeni; sözcük, sözdizimi ve fonoloji gibi bileşenlerle karşılaştırıldığında, kullanımbilimsellikte ustalaşmanın daha karmaşık bir süreç olmasıdır (Savić, 2014, s. 1) ve hedeflenen eğitim olmadan, öğrenenlerin çoğunluğunun hedef dilin kullanımbilimselliğini kavrayamamasıdır. (Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003, s. 3). Bu argüman ABD'deki göçmen öğrencilerin dili kullanımbilimsel kullanım düzeylerini inceleyen Frenz-Belkin'in çalışması (2015, s. 50) gibi bir takım deneysel araştırmalarla da desteklenmektedir. Bu çalışmada hedef kültürde yaşamak için harcanan zamanın ve alınan eğitimlerin kullanımbilimsel yeterliği etkilemeyeceği ve öğrencilerin yerel bir iletişimsel yetkinlik kazanabilmesi için yabancı dilde kullanım dil bilimsel ve sosyo-pragmatik kuralları içeren bir öğretime ihtiyaç duyduğu sonucuna varılmıştır (Frenz-Belkin, 2015, s. 50).

Birçok farklı çalışmada, hedef kültürde uzun süre ikamet etmelerine rağmen ileri düzeydeki öğrencilerin hâlâ ana dili konuşmacılarının okuma performanslarına yakalayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Bardovi-Harlig, 2001, s. 13-32; Eslami-Rasekh, 2005, s. 199-208).

Bu çalışmada, dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan ancak Türkçe Öğretimi alanında sınırlı sayıda görülen kullanımbilimsel dil öğretim yaklaşımı ve uygulamalarının benzer şekilde Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında da uygulanmasının yerinde olacağı varsayımından hareket edilmiştir. Çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik derslerde kullanımbilim temelli etkinliklerin öğrencilerin okuma becerilerine etkisinin ölçülmesi ve kullanımbilim temelli etkinliklerin okuma becerisinin gelişmesine katkı sağlayıp sağlamadığının tespit edilmesidir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Kullanımbilim temelli etkinliklerin, yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi üzerine etkisini ve öğrencilerin bu yöndeki görüşlerini incelemek amacıyla yürütülen bu çalışmada, araştırmanın yapısına uygun olarak karma yöntem kullanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin dikkatli bir şekilde toplanıp çözümlenmesinde karma yöntemin tercih edilmesinin sebebi; tek başına kullanıldıklarında ortaya çıkan zayıf yönlerin ortadan kalkması ve daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlamasıdır (Creswell & Clark, 2014, s.). Araştırmada, okuma becerisini ölçen ön test, son test ve okuma parçalarına yönelik kullanımbilim temelli etkinliklere dayanarak bir inceleme yapılmıştır. Nicel ve nitel sonuçlara açıklama getirebilmek amacıyla karma yöntem içerisinde yer alan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. (Creswell, 2017).

Araştırmanın nicel boyutunda; nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel bir yöntem olan ön test, son test kontrol gruplu desen kullanılmış olup bu desende iki grupta yer alan deneklere ön test uygulanır, deney grubuna bağımsız değişkenle ilgili ölçümler yapılır ve sürecin sonunda yine her iki gruba da son test uygulanır (Büyüköztürk vd., 2008, s. 202). Ön test, son test uygulama aralığındaki 10 haftalık süreçte, deney grubuna okuma becerisini geliştirmek amacıyla kullanımbilim temelli amaçlara uygun olarak hazırlanan okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna da ön test, son test uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan 10 haftalık etkinlik süreci devam ederken, kontrol grubunda bu zaman aralığında kullanılan ders kitabının öğretim programına göre derslere devam edilmiştir.

Araştırmada önce nicel veriler toplanmış; deney ve kontrol gruplarına ön test, son test uygulanmıştır. Daha sonra analiz yapılmış ve durum açıklanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise nitel verilerin elde edilmesine yönelik olarak deney grubunda yer alan 8 öğrenciyle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan görüşme esnasında sorulan sorular vasıtasıyla çalışmanın yürütüldüğü süreç boyunca kullanılmış olan 10 farklı kullanımbilim temelli etkinlikten oluşan deneysel uygulamalar bütününe dair geri bildirimler alınmıştır. Toplantıda çalışmayı yürüten araştırmacı hazır bulunmuş, toplantı süresince katılımcılara müdahalede bulunulmamış ve katılımcıların serbest etkileşime girerek fikirlerini beyan etmeleri desteklenmiştir. Görüşme boyunca video kaydıyla belgelenen geri bildirim, şahsi fikir, öneri ve görüşler değerlendirilerek bulgular başlığı altında nitel verilerin analizi şeklinde rapor edilmiştir. Nitel verilerin analizi sonucunda çıkarımlarda bulunulmuştur. Çalışmanın nitel kısmında durum çalışmasından yararlanılmıştır. Nitel verilerin değerlendirilmesinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi alanında uzmanların incelemeleri sonucunda “B2 düzeyinde öğrencilerin okuma becerilerine kullanımbilim temelli etkinliklerin katkıları üzerine algıları” odak grup görüşmesinde yer alacak sorular alanda çalışan üç uzman görüşü sonucunda düzenlenmiş; araştırmanın amacına uygun, anlaşılır ve uygulanabilir olduğu ortaya konmuştur.

Odak grup görüşmesinde;

- Türkçenin kullanımbilimsel öğretilmesini destekleyen etkinliklerin faydasının olup olmadığı,
- Etkinliklerin Türkçeyi günlük hayatlarında kullanımlarına yönelik etkisi hakkındaki görüşleri,
- Daha önce almış oldukları Türkçe dersleri ile karşılaştırdıklarında varsa benzerlikler ve farklılıklar,

- Derslerin nasıl daha iyi olabileceğine dair fikirleri, gibi sorular yer almaktadır.

2.2. Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2020-2021 akademik yılında Nişantaşı Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin Yabancı Dil Olarak Türkçe B2 seviyesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın asıl uygulaması Aralık 2020 ve Şubat 2021 tarihleri arasında İstanbul'da gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar Nişantaşı Üniversitesinin Maslak şubesinde yapılmıştır. İstanbul'un çalışma konumu olarak seçilmesinin birkaç nedeni vardır. Birincisi, İstanbul birçok kültürü temsil eden bir yerleşim yeridir. İkincisi, araştırmacı İstanbul'da bir süredir yabancı öğrencilere Türkçe öğretmektedir.

Nişantaşı Üniversitesi Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki 30 öğrenci içerisinden yansız atama yapılarak bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmaya toplamda 9 kadın (deney grubunda 5 ve kontrol grubunda 4 kişi olmak üzere), 21 erkek (deney grubunda 10 ve kontrol grubunda 11 kişi olmak üzere) katılmıştır. Her iki grup da aynı Türkçe yeterlik seviyesinde öğrencilerdir. Katılımcıların düzeyi "orta seviye", Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesine (2013) göre yaklaşık B2 seviyesini ifade etmektedir. Orta seviye Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenenlerin seçilme nedeni; dilsel ve kullanımbilimsel yeterliklerin orta düzeyde daha belirgin olarak gelişmesi ve okuma becerilerinin orta seviyenin ikinci basamağı olan B2 seviyesinde üç ve üstü paragraflı metinlere dayanmasıdır. Katılımcılar, kadınlardan ve erkeklerden oluşan yaşları 19-25 arasında kişilerdir. Katılımcılar Türkçeyi daha önceki yaşamlarında hiç kullanmamışlardır. Çalışma sırasında katılımcılar, hali hazırda devam eden Türkçe kursuna katılmışlardır. Katılımcılara ait cinsiyet, yaş, doğum yeri, yabancı dil düzeyi ve aldıkları eğitim hakkındaki bilgiler Tablo 1'de belirtilmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler Asya ve Afrika kökenlidir. Öğrencilerin yaş ortalamaları $19,96 \pm 1,45$ yıl olarak tespit edilmiştir. Tüm öğrenciler ana dillerinden farklı olarak en az bir yabancı dil (İngilizce veya Fransızca) bildiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Cinsiyet, Yaş, Doğum Yeri, Yabancı Dil Bilgisi ve Okuduğu Bölüm Bilgileri

Grup	Cinsiyet	Yaş	Doğum yeri	Yabancı dil	Bölüm
D1	E	19	Irak	İngilizce	Mekatronik Mühendisliği
D2	K	19	Suriye	İngilizce	Mimarlık
D3	K	21	Irak	İngilizce	Grafik Tasarım
D4	K	19	İran	İngilizce	İşletme
D5	E	20	Yemen	İngilizce	Gastronomi ve Mutfak Sanatları
D6	E	22	Fildişi Sahili	Fransızca	İnşaat Mühendisliği
D7	K	20	Suriye	İngilizce	Psikoloji
D8	E	19	Kazakistan	İngilizce	Mimarlık
D9	E	19	Filistin	İngilizce, Fransızca	İnşaat mühendisliği
D10	E	19	Özbekistan	İngilizce	Mekatronik Mühendisliği
D11	E	22	Ürdün	İngilizce	İşletme
D12	K	19	Irak	İngilizce	Bilgisayar Mühendisliği
D13	E	25	Suudi Arabistan	İngilizce	Uluslararası Ticaret ve Lojistik
D14	E	20	Suudi Arabistan	İngilizce	Makina Mühendisliği

D15	E	19	Irak	İngilizce	Endüstri Mühendisliği
K1	K	21	Sudan	Fransızca	Endüstri Mühendisliği
K2	E	19	Irak	İngilizce	Tekstil ve Moda Tasarım
K3	E	20	Irak	İngilizce	İşletme
K4	K	19	Nijerya	İngilizce, Fransızca	İşletme
K5	E	19	Fildişi sahili	Fransızca	Mimarlık
K6	E	21	Kenya	İngilizce, Fransızca	Mekatronik Mühendisliği
K7	E	19	Irak	İngilizce	Gastronomi ve Mutfak Sanatları
K8	E	19	Suriye	İngilizce	Mekatronik Mühendisliği
K9	E	19	Irak	İngilizce	İnşaat Mühendisliği
K10	K	23	Kırgızistan	İngilizce	İşletme
K11	K	20	Suudi Arabistan	İngilizce	Bilgisayar Mühendisliği
K12	E	21	Mısır	İngilizce, Fransızca	Mekatronik Mühendisliği
K13	E	19	Irak	İngilizce	İnşaat Mühendisliği
K14	E	19	Irak	İngilizce	İşletme
K15	E	19	Cezayir	İngilizce, Fransızca	Mekatronik Mühendisliği

*D: Deney grubu; K: Kontrol grubu

2.3. Veri Toplama Araçları

Nişantaşı Üniversitesi Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezi'nden gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler bilgilendirilerek öğrencilerin çalışmaya gönüllü katılımı sağlanmıştır.

2020-2021 öğretim yılı güz döneminde Nişantaşı Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrenciler içerisinde seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen iki sınıfın biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin demografik ve kişisel bilgileri alınmıştır. Uzman görüşü dikkate alınıp oluşturulan kullanımbilim temelli etkinlikler deney grubunda, mevcut öğretim programında yer alan etkinlikler ise kontrol grubunda 10 haftalık süreçte tamamlanmıştır. İşlenen derslerin süresi her iki grupta da eşittir. Dersler, deney ve kontrol gruplarında haftada 2 saat olmak üzere B2 düzeyinin ders işleme süresi olan 10 hafta boyunca araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kontrol grubunda araştırmacı, mevcut öğretim programına uygun bir öğretim stratejisi izlemiştir. Deney grubu için 10 adet kullanımbilim temelli etkinlik hazırlanmıştır. Bu kullanımbilim temelli etkinlikler Türkçe eğitimi alanında üç, eğitim bilimleri alanında iki uzmandan görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test ve son test toplamda on metin ve sorularını içermektedir. Sorular; boşluk doldurma, karşılığını yazma, eşleştirme, metin yazma ve anlam sorularından oluşmaktadır. Her bir metin on puanlık sorulardan oluşup test toplam 100 puandan oluşmaktadır.

Oluşturulan başarı testinin maddeleri uzman görüşlerine sunulularak seçilmiştir. Test maddelerinin seçimi için bir dizi ölçütler geliştirilmiştir.

- Seçilen metne ait içerik kültür öğelerini yansıtmalı olmalı.
- Seçilen metne ait içerikte Türkçenin günlük kullanımına yönelik çıkarımlar yer almalı.
- Seçilen metinlerde kullanılan dil İstanbul Türkçesini yansıtmalı, standart konuşma diline uygun olmalıdır.
- Seçilen metin öğrencilerin Türkçe seviyesine uygun olmalıdır.
- Başarı testinde B2 seviyesinde belirlenen dil bilgisi konularının kapsayıcı bir şekilde maddelere sahip olması için soru havuzu hazırlanmıştır.

Başarı testinde 10 adet dil bilgisi temelli metin seçilmiştir. 10 metinde; boşluk doldurma, eşleştirme, cümle tamamlama, metni yeniden yazma, anlam soruları şeklinde kategoriler yer almaktadır. Başarı testi, cevap anahtarı doğrultusunda araştırmacı dışında üniversite bünyesinde çalışan üç alan uzmanı tarafından okunmuş ve 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Başarı testinde açık uçlu soruların yer alması sebebiyle araştırmacıdan kaynaklanabilecek olumlu etkiyi ortadan kaldırmak için araştırmacı dışında alan uzmanlarının değerlendirmesi araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlamaktadır. Bu noktadan hareketle, puanlayıcı güvenilirliğinin belirlenmesi için farklı puanlayıcıların, aynı cevap kâğıtlarına birbirlerinden bağımsız olarak verdikleri puanlar arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılır (Anastasi, 1976). Çalışmada başarı testinde açık uçlu sorular olan 6. ve 8. sorular için üç alan uzmanının verdikleri puanlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak 6. sorunun puanlamasına yönelik Pearson korelasyon analizi sonucunda bir ve ikinci puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında ($r=0,834$) yüksek düzeyde, bir ve üçüncü puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında ($r=0,814$) yüksek düzeyde, iki ve üçüncü puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında da ($r=0,814$) yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde 8. soruya verilen cevaplara yönelik Pearson korelasyon analizi sonucunda bir ve ikinci puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında ($r=0,798$) yüksek düzeyde, bir ve üçüncü puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında ($r=0,862$) yüksek düzeyde, iki ve üçüncü puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında da ($r=0,822$) yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmadaki açık uçlu sorulara yönelik puanlayıcı güvenilirliğinin sağlandığı tespit edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerden kontrol grubunda olanlar K1, K2, K3 vb. deney grubunda olan öğrenciler ise D1, D2, D3 vb. kodlarla gösterilmiştir. Elde edilen verilerin analizi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) v.22 paket programı ile yapılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu, deney ve kontrol gruplarına başarı testi olarak uygulanan ön ve son test puanlarının karşılaştırmalı analizinden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların analizi yapılmadan önce, verilerin normal dağılım gösterdiğinden ve varyansların homojen olduğundan emin olunması gerekmektedir (Kilmen, 2015). Ön test sonucunda elde edilen verilerin homojenlik testinde (Shapiro-Wilk) verilerin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. İstatistiksel Y6ntemi Belirlemek Amacıyla Kullanılan Normallik Testi Sonuçları

		Normallik Testi					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Grup	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
6n test	Deney	.154	15	.200*	.892	15	.071
	Kontrol	.182	15	.196	.920	15	.194

Ayrıca deney ve kontrol grubunun 6n test puanlarına g6re varyanslarının eşit olup olmadığı Levene istatistiği ile kontrol edilmiş, iki grubun varyanslarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle deney ve kontrol grubundaki 6đrenci puanlarının ve ortalamalarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden “Bağımsız 6rneklem t testi”; grup içi karşılaştırmalarda “Eşleştirilmiş t testi”; 6lç6len parametrelerde doğrusal ilişkinin y6n6n6, g6c6n6n6 belirlemek ve bağımsızlık durumunda ne kadar uzaklaşıldığını incelemek için de “korelasyon analizi” kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken 6zerindeki etkisini araştıran kovaryans analizi (ANCOVA- Analysis of Covariance) y6ntemi de kullanılmıştır. Bu istatistiksel y6ntem ile kullanımbilim temelli etkinliklerin yabancı dil olarak T6rke 6đretiminde 6đrencilerin başarı puanlarına doğrudan ve gerçek etkisi test edilmiştir.

Tekindal’a (2017) g6re, test formunun oluşturulması s6recinde g6c6l6đ6 0,50 civarı, ayırt ediciliği ise 0,20’nin 6zerinde olan maddeler tercih edilmelidir. Belirtilen bu normlar temel alınarak, çalışmanın başarı testinde yer alan soruların g6c6l6k (p) ve ayırt edicilik (r) d6zeyleri değerlendirilmiştir. Kapalı uçlu sorularda madde g6c6l6k indeksi ve ayırt edicilik indeksi yukarıdaki sınıflandırmalara g6re değerlendirilmiştir fakat açık uçlu olan 6. ve 8. sorular için madde geçerlilik çalışması yapılmıştır. Buna g6re, açık uçlu sorularda 6đrencilerin verdikleri cevaplar için 6niversite b6nyesinde çalışmakta olan 6 T6rke 6đretim g6revlisinden uzman g6r6ř6 alınmıştır. Uzmanlar cevap kâğıtlarını inceleyerek maddelerin uygunluğu konusunda (en uygun = 5, hiç uygun değil =1) puanlama yapmışlardır. Yapılan değerlendirmeler neticesinde testte yer alan soruların t6m6nde madde g6c6l6k indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi değerlerinin uygun d6zeyde olduğu tespit edilmiştir.

2.5. Geçerlilik ve G6venirlik

Metni biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Metni biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Metni biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz.

Metni biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Metni biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Metni biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz.

2.6. Araştırma ve Yayın Etiği

Bu alışmada “Y6ksek6đretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Y6nergesi” kapsamında uyulması belirtilen t6m kurallara uyulmuştur. Y6nergenin ikinci b6l6m6 olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

3. Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan 6đrencilere uygulanan 6n test puanlarına g6re elde edilen verilerin normal dağılım g6sterdiği tespit edildikten sonra, 6n test puanlarına ilişkin varyansların homojenliği

değerlendirilmiştir. Bu amaçla, çalışmada Levene istatistiği kullanılarak ön test puanlarına ilişkin varyansların homojenliği analiz edilmiştir. Bağımsız örneklemelerin normal dağılıma sahip olduğu neticesine dayanarak bağımsız örneklem t-testi ile Levene İstatistiği değerlerine ulaşılmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grupları için yapılan Levene Testi sonucuna göre varyanslar homojendir ($p=0,908$). Bu noktadan hareketle, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların analizi doğru ve güvenilir biçimde gerçekleştirilebilmiştir.

Bağımsız örneklem t testi yöntemi ile deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının (grup düzeyinde) karşılaştırmalı analiz sonuçları incelendiğinde, anlamlılık düzeyinin $p=0,696$ olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deney ve kontrol grupları arasında ön testte alınan puanlar bakımından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu durumda, iki grubun uygulamadan önce eşit seviyede olduğu söylenebilir. Dolayısıyla başlangıçta benzer seviyedeki karşılaştırılabilir iki öğrenci grubu ile çalışma yürütülmüştür.

Grupların kendi içerisindeki ön test ve son test puanlarının karşılaştırmalı analizine bakıldığında hem deney hem de kontrol grubunda başarı testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – Son Test Ortalama Başarı Puanlarının Bağımsız Örneklem t testi ile Gruplar Arası Karşılaştırmalı Analizi

	Ortalama fark	Standart sapma	Ortalama farkın standart hatası	Farkın 95% güven aralığı		t	p
				En düşük	En yüksek		
Deney - Ön test	-333	3.559	.919	-2.304	1.638	-363	0.696
Kontrol - Ön test							
Deney – Son test	10.333	8.813	2.275	5.453	15.214	4.541	<0.001
Kontrol - Son test							

Çalışmada ulaşılan verilere göre son test puanlarının kullanımbilim temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubunda kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,001$). Öğrenme süreci boyunca kontrol grubunda kullanılan geleneksel yöntem ile okuma becerisinin geliştiği; ancak deney grubunda bu gelişmenin anlamlı biçimde daha fazla olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında, kullanımbilim temelli etkinliklerin yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesini olumlu yönde arttırdığı tespit edilmiştir.

Kovaryans analizi (ANCOVA- Analysis of Covariance), bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini araştıran, bunun yanı sıra bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan ortak değişkenlerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. “Kovaryans analizi, bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni etkileme durumu test edilirken, söz konusu bağımlı değişkeni etkileyebileceği düşünülen bir başka değişkenin etkisini kontrol altına almak, denetlemek gerektiğinde kullanılır.” (Taşpınar, 2017, s. 171). Büyüköztürk’e (2017) göre ANCOVA, uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamalarının eşit olması koşulu altında dahi kullanılabilen güçlü bir istatistiktir.

Kovaryans analizi ile amaçlanan, kontrol altına alınamayan dış etkenlerin uygun bir yöntemle kontrol altında tutulması ve bununla beraber deneysel işlemin gerçek etkisinin belirlenmesidir (Kilmen, 2015). Diğer taraftan, iki grubun (deney ve kontrol) son test puanlarının ANCOVA ile analiz edilebilmesi için belirli varsayımların karşılanmış olması gerekmektedir. Araştırmada Kilmen (2015) tarafından

geliştirilen kontrol listesi ile ANCOVA testi için ön şartların varlığı değerlendirilmiştir. Kontrol listesindeki her bir varsayım gözden geçirildiğinde birbiriyle ilişkisiz iki grubun karşılaştırıldığı bu çalışmada gruplarda verilerin normal dağılım gösterdiği daha önce açıklanmıştır. Tek Yönlü ANOVA Testi sonucunda elde edilen F değeri 0,186 ve $p > 0,05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu grupların kontrol değişkenine göre farklılık göstermediği anlamına gelmektedir. Her iki grupta da kontrol edilen değişken ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki vardır. Aynı zamanda her iki grubun da bağımsız değişken açısından varyansları Levene testi sonuçlarına göre homojen bulunmuştur (F:0,014 ve $p = 0,908$). Verilere göre bağımsız değişken ile birlikte değişen değişkenin etkileşimine ilişkin p değerinin 0,993 olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre ANCOVA analizi için kontrol listesinde yer alan regresyon eğilimlerinin eşit olmasına yönelik varsayımın sağlandığı görülmektedir.

Kovaryans analizi ile amaçlanan, son test sonuçlarına dair anlamlı farklılığın eğitim şekli ile gerçek ilişkisini ön test puanlarından kaynaklanan istatistiksel etki çıkartılarak test etmektir. Yapılan ANCOVA testine göre elde edilen sonuçlar göstermiştir ki, öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır ($p < 0,001$) (Tablo 4).

Tablo 4. Kovaryans Analizi Sonuçları

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	P	Gözlemlenen güç
Düzeltilmiş model	801.387	2	400.693	12.453	.000	.992
Sabit	214.379	1	214.379	6.662	.016	.701
Ön test	.553	1	.553	.017	.897	.052
Grup	798.962	1	798.962	24.830	.000	.998
Hata	868.780	27	32.177			
Toplam	224411.000	30				
Düzeltilmiş toplam	1670.167	29				

Buradan hareketle şu sonuca varılmıştır; öğrencilerin Türkçe okuma becerilerine dair akademik başarısı, öğretim yöntemiyle (kullanımbilimsel etkinliklerin uygulanması ile yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerilerinin geliştirilmesi) doğrudan bağlantılı olarak olumlu yönde değişmektedir.

Son testten 4 hafta sonra deney grubunda yer alan katılımcılara izlem testi uygulanmış ve öğrenimin kalıcılığı test edilmiştir. Son test ile izlem testi sonuçlarının analizi yapılarak arada farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir. Elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin izlem testi ortalama başarı puanının son test sonuçlarına kıyasla 1.4 puan azaldığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların başarı puanları bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırmalı analiz edildiğinde, 1.4 puanlık ortalama azalmaya rağmen sonuçlar arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Deney Grubundaki Katılımcılara Uygulanan Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Bağımlı Örneklem t testi ile Karşılaştırmalı Analizi

	Ortalama fark	Standart sapma	Ortalama farkın standart hatası	Farkın %95 güven aralığı		t	p	
				En düşük	En yüksek			
Deney Grubu	İzlem – Son test	-1.400	3.203	0.827	-0.374	3.174	1.693	0.113

Bu noktadan hareketle, istatistiksel olarak anlamlı bir puan azalması saptanmadığı için gerçekleştirilen öğrenimin kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışma sürecinin tamamlanmasını takiben son aşamada deney grubunda yer alan 8 öğrenciyle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve kullanımbilim temelli etkinliklerin yabancılara Türkçe öğretiminde yararlılığına dair geri bildirimler alınmıştır. Toplantıda çalışmayı yürüten araştırmacı hazır bulunmuş, toplantı süresince katılımcılara mümkün olduğunca müdahale edilmemiş ve katılımcıların serbest etkileşime girerek fikirlerini beyan etmeleri desteklenmiştir. Görüşmede öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- 1.Derslerimizde kitabımızdan farklı olarak yaptığımız etkinliklerin, Türkçenin günlük hayatta kullanımına yönelik okuma becerinizi geliştirmede faydası olup olmadığını genel hatları ile özetler misiniz?
- 2.Bu etkinlikleri faydalı buluyor musunuz? Eğer buluyorsanız ne gibi faydalar sağladığına dair örnek verebilir misiniz?
- 3.Daha önce Türkçe konuşurken zorlandığınız fakat kullanımbilimsel etkinliklerin uygulandığı derslerden sonra kolaylıkla anlayabildiğiniz neler var?
- 4.Daha önce gittiğiniz kursta öğrendiklerinizle bizim kursumuzda öğrendikleriniz arasında bir fark ya da benzerlik var mı?

Birinci ve ikinci soruya verilen cevaplar incelendiğinde tüm öğrenciler tarafından etkinliklerin günlük hayatta Türkçe kullanımına olumlu yönde faydası olduğu geri bildirimleri alınmıştır. Bu faydaları özetlemeleri ve ne gibi faydalar olduğuna dair örnek vermeleri istendiğinde ise birinci öğrenci “Çok anlamıyordum ama şimdi insanlarla konuşabilirim. Utanmadan konuşuyorum, çok anlamlar öğrendim.” dedi. Aynı öğrencinin odak grup görüşmesindeki bire bir kendi ifadeleri “Günlük konuşmada kullanılan cümleler ve anlamlar kitapta gördüklerimizden bazen çok farklı. Bundan dolayı yaptığımız ek çalışmaların çok faydasını gördüm. Farklı anlatımlar öğrendim. Kelime veya cümlenin ne demek istediği bazen çok farkedebilir. Türkçeyi daha doğru kullanma ve anlamayı becerebiliyorum” şeklindeydi. İkinci ve üçüncü öğrenciler kendilerine söylenenleri daha iyi anladıklarını ve okurken ya da konuşurken kelimeleri daha kolay kullandıklarını belirttiler. İkinci öğrenci “anladığım şeyi doğru düşünmeyi öğrendim. Çünkü bazı kelimeler ve cümleler yanlış anlayınca cevap da veremiyorsun” dedi. Diğer öğrenci ise, “Mesela alışveriş yaparken bir şey söylüyorlardı ama ben tam anlamıyordum. Bu derslerle sokakta ne demek istiyorlar hemen anladım” dedi. Dördüncü öğrenci “Bundan önce kendi fikrimi, düşüncelerimi bütün olarak anlatamadım. Şimdi ne istesem anlatabilirim. Bol bol Türk arkadaşlarımla konuşabilirim. Beni herkes daha iyi anlıyor. Ben de doğru söylediğim zaman iyi anlıyorlar” dedi. Beşinci öğrenci etkinlikler sayesinde daha doğru okuduğunu ve daha hızlı anladığını belirtti. Bunun yanında film seyredirken veya kitap okurken eskisi gibi anlamlarla ilgili zorluk yaşamadığını vurguladı: “Aynı filmleri yeniden izledim baktım daha doğru anladım. Mesela önceki zamanlarda izlerken anlamadığım sözler vardı şimdi konuşmayı kaçırmadan ve filmi durdurmadan anlayabildim.” Altı, yedi ve sekizinci öğrenciler markette, yurttan ve toplu alanlarda kendilerini daha kolay ifade edebildiklerini, internetten sipariş verirken her şeyi daha kolay anlayabildiklerini, yazılı yönerge ve talimatları tam olarak algılayabildiklerini ifade ettiler. Altıncı öğrenci “Yurttan Türkçe konuşanların söyledikleri bazı cümleleri yanlış anladığımda bana gülüyorlardı. Verilen derslerle başka anlamları olan cümleleri anlayabildim. Artık şakalı konuşmaya daha iyi katılıyorum” dedi. Yedinci öğrenci “Mesela arkadaşşıma yolun açık olsun

dedim, sen bunu nerden biliyorsun dedi. Derste öğrenmiştim. Mesela kolay gelsin demek nedir bilmiyordum. Gerçekten sözlük bakmadan farklı şeyler öğrendim.” dedi. Sekizinci öğrenci ise, “İnternette alışveriş yaptım. Önceden açıklamaları anlamazsam diye korkuyordum. İngilizcem de iyi değil, translate kullanınca da değişik cümleler çıkarsa yanlış yaparım diye korktum ama dersleri çok beğendim. Kelimeleri doğru anlamak çok önemliydi” dedi. Üçüncü soruya cevaben beş öğrenci önceden çok utandığını ve konuşurken anlatamadığı için çok stresli olduğunu, bundan dolayı hiç konuşmadığını fakat etkinlikler sayesinde artık rahatça kendilerini ifade edebildiklerini söylediler. Tüm öğrenciler etkinlikler sayesinde konuşurken, okurken ve günlük hayatta başkalarına kendilerini ifade ederken özgüven kazandıklarını bildirdiler. Birinci öğrenci “Çok heyecanlıydım, öğretmen dersleri arkadaş gibi yaptı. Herkes çok eğlendi. Doğru anlamaya başlayınca konuşmak isteğim arttı. Yurtta ve sınıfta rahat konuşmak güzel oldu. Türkçe benim dilimden çok farklı. Cümlelerin başka anlamını bilirsen hayat kolaylaşıyor” dedi. İkinci öğrenci “Arkadaşıma bir gün denemesi bedava dedim, çok şaşırıldı. Senin dilinde de var mı bu laf dedi. Hayır dedim. Nasıl öğrendin dedi. Derste okulda öğrendim dedim. Okullarda bunlar olmuyor dedi. Ben de tekrar denemesi bedava dedim. Güldük. Böyle dersler olmasa Türkçe yarım olacaktı” şeklinde örnek verdi. Üçüncü öğrenci “Okulda ve dışarda Türkçe konuşmak istemiyordum. Anlayamadığım cümleler vardı ve korkuyordum. Yanlış söylersem diye susuyordum. Kurstan sonra konuşmaktan korkmuyorum çünkü anlamam gelişti” dedi. Altıncı öğrenci de “Ben derste hiç farklı anlatma görmemişim. Bu kurs ile daha doğru konuştum. Mesela benim dilimde kelimedeki ek yaparak başka kelime üretmek yok. Türkçe çok zor geliyordu. Konuşurken de bazen arkadaşlarım gülüyordu. Derslerde konuşmayı sevdim ve kelimelerin eklemelerini anlayabildim” dedi. Sekizinci öğrenci “Daha önce söyleyeceğim şeyi Türkçe söylemekten endişeliydim. Kursta ek çalışmalar ile korkum gitti. Daha önce konuşmalarda hiç anlamadığım şeyler vardı. Konuşurken kendi dilimdeki gibi söyleyince gülüyorlardı. Ben de konuşmuyordum. Sonra başka anlamlı kelimeler öğrendim. Yüz deyince sadece sayı anlıyordum mesela. Bunun gibi şeyler öğretti öğretmen. Türkçe anlamak karışık diye düşündüm önce ama derslerden konuşurken kelimeleri doğru kullanmayı başarabildim” şeklinde cevap verdi. Son soruda öğrencilerden daha önce gittikleri kurslarla çalışmada uygulanan deneysel yöntemi kıyaslamaları istendiğinde birinci öğrenci daha kolay Türkçe öğrendiğini ve kendisini daha kolay ifade ettiğini bildirdi. İkinci öğrenci aynı öğretim programı kitabını kullanmış olmasına rağmen kullanımbilim temelli etkinlikler sayesinde çok daha fazla okuma yapabildiğini, doğru anlayabildiğini, derslerde kendisini daha iyi ifade edebildiğini ve tüm bunlar sayesinde daha rahat, daha keyifli kurs geçirdiğini belirtti. Üçüncü öğrenci önceki kursta kelime anlamlarının verildiğini fakat kullanımbilim temelli etkinlikler ile anlamları doğru biçimde algılayıp daha doğru ifade edebildiğini ve Türkçe konuşurken iletişiminin daha kolay hâle geldiğini anlattı. Dördüncü öğrenci yazma çalışmaları, ödevler ve okumayı geliştirmenin etkinliklerle çok daha kolay hâle geldiğini söyledi. Diğer dört öğrenci de özellikle okuduğunu anlama, kendini rahat ve doğru ifade etme gibi kazanımların sağlandığına vurgu yaptı. Odak grup görüşmesinde elde edilen tüm bu geri bildirimlere bakıldığında kullanımbilim temelli etkinliklerin uygulanması sayesinde Türkçe öğrenme süreci boyunca özellikle sosyal iletişim, okuduğunu anlama ve kendini doğru ifade edebilme becerilerinin daha etkin biçimde geliştirilebildiği/gerçekleştirilebildiği öğrenciler tarafından da görüş birliği ile teyit edilmiştir.

Araştırmada odak grup görüşmesi ile katılımcılardan alınan geri bildirimler ve görüşme esnasında sorulan sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, belirlenen temalar ve betimlemeler ile tam uyumlu dönütlerin kaydedildiği görülmüştür. Hem odak grup görüşmesinde katılımcıların kullanımbilim temelli etkinliklere dair ifadeleri hem de bu ifadelerin betimsel analizinde ortaya konan tutarlılık göz önüne alındığında, çalışmanın nitel verilerinin nicel verilerini destekler yönde olduğu görülmüştür. Buna göre, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımbilim temelli etkinliklerin yararlılığını ortaya koyan bulguların geçerliliğinden bahsetmek mümkündür.

4. Tartışma ve Sonuç

Eğitim bilimleri temelli bakış açısına göre, tarihsel süreç boyunca dil öğretiminde izlenen yöntemler, her zaman daha iyisini bulmak adına sürdürülmüş olan araştırmaların neticesinde ortaya çıkarılmıştır. Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler öğretimin kalitesini belirleyen en önemli unsurlardır. Bu sebeple daha etkin öğrenmeyi sağlamaya yönelik yeni uygulamaların geliştirilmesi yolu ile klasik öğretim tekniklerinin yetersiz yönleri iyileştirilmeye çalışılmaktadır. Klasik öğretim teknikleri daha ziyade dikte edici olmakla beraber öğretici merkezlidir. Bilgiyi direkt aktaran öğretim yöntemlerinin dil kazanımına kullanımsal olarak katkı sağlamadığı görülmüştür. Fakat öğrenci merkezli ve deneyimleyerek öğrenmeye dayalı teknikler ile hem daha etkin hem de daha kalıcı bir öğrenime ulaşabilmek hedeflenmektedir. Ayrıca süreç içerisinde görülmüştür ki öğrenciyi ön plana çıkaran, dili kullanım amacına uygun bir şekilde öğretmeyi hedefleyen yöntemler, dil öğrenme sürecinin daha kolay ilerlemesini sağlamaktadır.

Kullanımbilimsel alan, dil sisteminin belki de en önemli bileşenlerden biri olup anlambilimsel bileşen ile de sıkı bir iş birliği içerisinde. Çünkü kişi, sesbilimsel ve sözdizimsel yapı tarafından oluşturulan öbeklere bireysel düşüncelerini ve yorumlarını katmaktadır. Bunu gerçekleştirebilmek için kullanımbilimsel bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazında kullanımbilimsel yeterlik, dil öğrenen bireyin başarılı iletişim kurabilme yetisini geliştirebilmek için temel unsurlardan birisi olarak nitelendirilmiştir (Kasper, 1997). Yabancı bir dili öğrenme sürecindeki bireylerin kullanımbilimsel stratejileri kendi dillerinin bağlamlarına göre ayırt edebilmeleri beklense de, bunu özellikle dildeki farklılıkları göz önünde bulundurarak ayırt edebilmelerinin çok mümkün olmadığı gösterilmiştir (Fukushima, 1990). Diğer taraftan, kullanımbilimsel öğretme gerekliliğini destekleyen argümanlara rağmen, disiplinin Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde genellikle yetersiz temsil edilmekte olduğu gözlemlenmektedir. Pragmatik yeterliliğin hem öğretilmesi hem de değerlendirilmesinin öğretim sürecine dâhil edilmesi için güçlü bir durum vardır fakat yine de büyük ölçüde göz ardı edildiği aşikârdır (Aksoyalp, 2015; Kakiuchi, 2005; Salazar-Campillo, 2007; Usó-Juan, 2007).

Tüm bu bilgilerden hareketle, kullanımbilim temelli yaklaşımın yabancılara Türkçe öğretiminde süreç entegre edilmesi gerektiğine kanaat getirilmiş ve kullanımbilim temelli etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma yürütülmüştür. Alanyazın araştırmasında sunulan çalışmaya benzer çalışmalar olmasına rağmen kullanımbilimsel yaklaşımın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanmasının etkilerine dair bir yayına rastlanmamıştır. Bu sebeple mevcut araştırma, kullanımbilim temelli uygulamaların yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki rolüne dair alanyazına önemli bir katkı sağlamış ve bunun yanı sıra gelecekte yürütülecek araştırmalar için de bir referans çalışma olarak yerini almıştır.

Soler ve Martinez-Flor'a (2008) göre İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullanımbilim temelli kazanımlara yönelik eğitim girdilerine erişimi sınırlıdır. Benzer şekilde mevcut çalışmada da kontrol grubunda yer alan katılımcıların öğrenimi süresince kullanılan temel kitabın kullanımbilim temelli yeterliliğe yönelik öğretim programı içeriğinin sınırlı düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Alanyazında pek çok araştırmacı (Alcon-Soler, 2015; Bardovi-Harlig & Vellenga, 2012; Farahian, Rezaee & Gholami, 2012; Halenko ve Jones, 2011; Ifantidou, 2013; Kim ve Taguchi, 2015; Koike ve Pearson, 2005; Li, 2012; LoCastro, 1997; Narita, 2012; Olshtain & Cohen, 1990; Rose, 2005; Taguchi, 2007; Takahashi, 2001), öğrencilerin kullanımbilim temelli eğitim girdilerini öğrenmekte oldukları yabancı dile dair kalıcı kazanıma dönüştürebilmelerinin ancak öğretim programına eklenecek bazı özel çalışmalar sayesinde başarılabileceğini vurgulamıştır. Mevcut çalışmada aynı noktadan

hareketle, deney grubunda yer alan 6đrencilere kontrol grubunda takip edilen 6đretim 6đretim programına ek olarak kullanımbilim temelli 10 haftalık 6zel bir 6đretim programı uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara g6re kullanımbilim temelli etkinlikler son test başarısını istatistiksel olarak anlamlı d6zeyde arttırmış ve ayrıca izleme testi ile kalıcı kazanımların elde edildiği ortaya konmuştur.

Takahashi'nin (2001) 6alışmasında yabancı dil 6đrenmekte olan 138 6niversite 6đrencisine uygulanan ve en az 4 haftalık her biri 90 dakika s6reli bilinçli dil kullanımını arttırmayı hedefleyen 6đretim programı ile 6đrencilerin kullanımbilimsel yeterliliği kazanmalarının etkin şekilde başarıldığı bildirilmiştir. Bardovi-Harlig ve Vellenga (2012) 36 uluslararası 6đrenci 6zerinde deneysel bir 6alışma ger6ekleştirmiştir. İki farklı dil seviyesindeki 6đrenciler eşit sayılarda iki gruba ayrılmıştır. A grubundaki 6đrencilerin %84'6n6n 5. seviyede (7 farklı seviyeye g6re) ve B grubundaki 6đrencilerin %78'inin 4. seviyede olduğu g6r6lm6řt6r. 6đrencilere dersleri 4 farklı 6đretmen vermiştir ve iki gruba birbirinden farklı 15'er adet geleneksel ifade seti 6đretilmiřtir. Bulgular, her iki grubun da kendi hedef ifade setinde 6nemli 6l6de geliştiğini g6sterse de, iki grubun da diğer sette 6nemli kazanım geliştirilemediği saptanmıştır. İki grup arasındaki yeterlik d6zeyinin farklı olması ve 4 farklı 6đretmenin olması 6alışmanın bulgularını etkilemiş olabilir. Mevcut araştırmada 6đrencilerin başlangı6 noktasında dil seviyelerinin aynı olduğu, demografik 6zelliklerinin birbirine benzediği ve deney grubunda uygulanan kullanımbilim temelli etkinlikler dışındaki 6đretim programının iki grupta da aynı olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla son test puanlarında g6r6len istatistiksel anlamlı farkın ge6erliliğinden bahsedilebilir.

Alanyazında farklı y6nde sonu6 bildiren yayımlar da mevcuttur. Olshtain ve Cohen'in (1990) 6alışmasında 6z6r dileme konusunda yabancı dil kullanımına y6nelik olarak 6đrencilere 20'şer dakikalık 3 seans h6linde 6đretim programına ek uygulama y6r6t6lm6ř ve son test puanları kıyaslandığında gruplar arasında nicel bulgular a6ısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Diğer taraftan bu 6alışmaya dair yorumlarında Kasper ve Rose (2002), 6alışmanın sınırlı kapsamı ve kısa etkinlik s6resi (20 dakikalık 3 seans) nedeniyle verilen ek 6đretimin 6đrencilerin 6z6r dilemenin gelişmiş 6zelliklerine h6kim olmaları i6in yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Başka bir deyişe, katılımcıların 6đrendiklerini tek seferde g6stermek i6in yeterli zamana ve f6rsata sahip olup olmadıkları tartışmalıdır. Başka bir 6alışmada (LoCastro, 1997), 6niversite birinci sınıfta İngilizce 6đrenmekte olan 42 Japon 6đrenciye rica ve istek bildiren konuşma stratejileri odaklı 6đretim uygulanarak 6đrencilerin bu alanda kullanımbilimsel yeterlikleri değerlendirilmiştir. Bulgularda olumlu y6nde anlamlı bir değerimin g6r6lmediği rapor edilmiştir. Bu araştırmada ise t6m6 aynı seviyedeki (B2) 6đrencilere T6rk6e 6đretimi esnasında uygulanan 10 hafta s6reli kullanımbilim temelli etkinlikler sayesinde standart 6đretim programına g6re daha başarılı son test sonu6ları tespit edilmiştir. Yukarıda bahsedilen iki 6alışmaya kıyasla mevcut araştırmada anlamlı farklılık tespit edilmiş olmasının arkasındaki temel nedenler; kullanımbilim temelli etkinliklerin her birine 1 saatlik 6đretim s6resi ayrılmış olması, homojen 6đrenci yapısı, başlangı6ta yabancı dil seviyesinin benzer d6zeyde olması ve 6đrencilerin kazanımları pekiştirebilmesine imk6n sağlayacak şekilde yeterince uzun bir uygulama s6recinin olması sayılabilir.

Atina 6niversitesi'nden Ifantidou (2013), 6alışmasında 6đrencilerin kullanımbilimsel yeterliliğini geliştirmeyi ve sonrasında a6ık u6lu sorular, kapalı u6lu sorular, 6oktan se6meli testler, 6eşitli kompozisyonlar kullanarak yeterlik d6zeylerini değerlendirmeyi ama6lamıştır. Bu doğrultuda 90 kişilik deney grubu ilk olarak Ekim 2009'da 6đretim 6ncesi kullanımbilimsel farkındalık a6ısından ve sonra eğitim s6recinin ardından Haziran 2011'de de gelişim a6ısından yeniden değerlendirilmiştir. Temel bulgular şunlardı: (1) deney grubu kullanımbilimsel yeterlik a6ısından belirgin bir gelişme g6sterdi ve eğitim s6relerinden sonra ilgili eğitimin uzun vadeli etkileri korunmuştu; (2) kullanımbilimsel yeterliliğin farklı y6nleri, yani s6z edimleri, izole imalar ve kavramsal 6ıkarım yapabilme ancak

sistematik ve uzun vadeli programla kazandırılabilir. Ifantidou'nun (2013) çalışması, kullanımbilimsel öğretimin çeşitli yönlerini değerlendirmekle birlikte onun etkililiğini de doğrulamıştır.

Alanyazında farklı araştırmacılar tarafından çalışılan kullanımbilimsel yeterlik alanları rica-istek stratejilerini (Takahashi, 2001), geleneksel ifadeleri (Bardovi-Harlig & Vellenga, 2012), ayrıca izole imaları ve kavramsal çıkarım yapabilme gibi özellikleri (Ifantidou, 2013) içeriyordu. Çeşitli çalışmaların ortaya koyduğu bulgular öğrencilere kullanımbilimsel bilgi aktarımının yabancı dil kazanımındaki önemini vurgulamaktadır. Mevcut çalışmada da 10 farklı kullanımbilimsel etkinlik temelinde öğrenme etkinliğinin arttığı gösterilmiştir. Öğrencilere farklı konularda kullanımbilimsel aktarımın gerçekleştirildiği araştırma sürecinin sonunda gerçekleştirilen son test puanlarına göre deney grubunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek başarı tespit edilmiştir.

Tulgar (2016) tarafından yürütölmüş olan “Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenme Ortamında Öğrenci ve Akademisyenlerin Edimbilimsel Yeteneğin Öğretilmesi ve Değerlendirilmesi Konusundaki Algıları” başlıklı doktora tez çalışmasının bulgularına göre, öğretim elemanları kullanımbilimin uygulanmasına dair farkındalık sahibi olmalarına rağmen bu konuyu yeterince önemsememekte ve kullanımbilimsel yeterliğin ölçümüne dair uygulama eksikliği hissetmektedirler. Bir başka çalışmada ise (Mitrani, 2016), öğretim elemanlarının derslerde öğrencilere kullanımbilimsel aktarımlarının yetersiz düzeyde olduğu gösterilmiş; öğretim programında da kullanımbilimsel yetinin öğretimine dair planlama eksikliği olduğu ortaya konmuştur. Rajabia vd. (2015) tarafından yürütölmüş bir araştırmada öğrencilerin sosyal değişkenler ışığında dil öğrenme becerilerini daha kolay geliştirdiği ortaya konmuştur. Alanyazında yer alan kullanımbilim temelli dil öğretimine dair söz konusu çalışmalardan elde edilmiş verilerden yola çıkılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımbilimsel yöntemlerin uygulanması ile dil kullanma becerilerinin daha iyi kazandırılabilereği düşünölmüştür.

Mitrani (2016), klasik eğitim ile öğrencilerin dil öğrenimi sürecinde kullanımbilimsel yetkinliklerinin sınırlı düzeylerde ve eksik kaldığını vurgulamıştır. Bu bulgu mevcut araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalama puanlarındaki düşöklüğu desteklemektedir. Bardovi-Harlig ve Shin (2014, s. 32), öğrenmenin kullanımbilimsel bağlamda test edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca kullanımbilimsel testlerin öğrencilerin kullanımbilimsel öğretme ve öğrenmeyi ciddiye almalarına yardımcı olduğunu ve sonuç olarak bu durumun yabancı dil kullanım becerilerinin gelişmesini olumlu yönde arttırdığını açıklamışlardır (Bardovi-Harlig & Shin, 2014; Cohen, 2014). Vu (2017) tarafından yayımlanan doktora tez çalışmasının bulgularına göre, kullanımbilimsel yöntemlerle yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dili uygun biçimde kullanması ve iletişim esnasında yanlış anlamalardan kaçınılması sağlanmış olur. Bouton (1994) ve Kasper'in (2001) çalışmalarında bildirilen benzer bulgulara göre, öğrenciler sınıf içi ve sınıf dışında hedef dile yüksek oranda maruz kalıyor olsa bile günlük hayatta kullanımbilim açısından yeterli kazanım sağlamaları mümkün değildir. Takahashi tarafından yayımlanmış bir çalışmada ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırmalı değerlendirilmesi neticesinde anlam odaklı öğretim teknikleri ile öğrencilerin öğrenilen dile dair kullanımbilimsel kazanımlarının arttığı gösterilmiştir (Takahashi, 2001). Bu çalışmada da kullanımbilimsel uygulamalar yoluyla dil becerilerinin daha iyi geliştiği deney grubunun son test başarı düzeyinin yüksekliğine bakılarak söylenebilir.

Kullanımbilim temelli teknikler yoluyla öğretim, alanyazında pek çok farklı araştırmacı tarafından incelenmiş ve kullanımbilimsel yaklaşımın etkinliği bu çalışmada elde edilen verilerle de doğrulanmıştır (Alcon-Soler, 2015; Halenko & Jones, 2011; Kim & Taguchi, 2015; Koike & Pearson, 2005; Narita, 2012; Rezvani et al., 2014; Rose & Kwai-fun, 2001). Bardovi-Harlig ve diğerleri (1991) kullanımbilim teknikleri

ile dil öğretiminde öğrencilerin dili daha derinlemesine anlayarak öğrenmelerinin sağlandığını ve bu sayede dili kullanırken sadece kelime tabanlı öğretimden daha etkin kullandıklarını bildirmişlerdir. Kasper ve Rose (2001), erişkin yaşta yabancı dil öğrenen kişilerin kullanımbilimsel yöntemlerle dili öğrenme esnasında kendi ana dillerinden de kullanımbilimsel kalıpları adapte edebildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca pek çok farklı araştırmacı da yabancı dil öğretiminde kullanımbilimsel yaklaşımın önemini vurgulamıştır (Belz, 2007; O’Keeffe, Clancy, & Adolphs, 2011; Rose, 2005; Vasquez & Sharpless, 2009). Bu araştırmada da B2 seviyesindeki öğrencilere Türkçe öğretimi esnasında uygulanan 10 hafta süreli kullanımbilim temelli etkinlikler sayesinde standart öğretim programına göre daha başarılı son test sonuçları tespit edilmiştir.

Halenko ve Jones (2011) yayımladıkları çalışmalarında kullanımbilimsel farkındalığı arttırmaya ve öğrenilen dilde akademik amaçlar bağlamında sözlü ricada bulunma yetisini geliştirmeye yönelik 6 saatlik ilave kullanımbilim temelli eğitim verilen öğrenci grubunun diğerlerine göre kullanımbilimsel yeterliliğinin daha iyi olduğunu bildirmişlerdir. Aynı çalışmada öğrencilerle yapılan görüşmelerde alınan geri bildirimlere göre öğrencilerin de kullanımbilim temelli eğitim tekniklerini dil öğrenim süreci açısından değerli gördüğü not edilmiştir. Altı saatlik kullanımbilim temelli öğretimin daha fazlası (10 haftalık süreç) mevcut araştırmada gerçekleştirilmiştir. Diğer taraftan Koike ve Pearson’a (2005) göre kullanımbilim temelli öğretimde sürenin uzun ya da kısa olması, elde edilen sonucu çok fazla etkilememekte ve kullanımbilimsel kazanımların sağlanması öngörüldüğü gibi mutlaka uzun bir eğitim süresi gerektirmemektedir. Narita (2012) kullanımbilimsel bilinci geliştiren etkinliklerin uygulanması yoluyla yabancı dil olarak Japonca öğrenen öğrencilerde dil kullanma becerilerinin gelişimini inceleyen çalışmasında deney grubunun hem son test hem de izlem testinde daha iyi sonuçlar aldığı belirtmiştir. Alcon-Soler (2015) yayımladıkları makalelerinde İngilizce öğrenen İspanyol öğrencilerin deney ve kontrol grupları arasındaki son test sonuçlarına göre kullanımbilim temelli yaklaşımın daha yüksek başarı ile sonuçlandığını bildirmişlerdir. Koike ve Pearson (2005) İspanyolca öğrenen İngiliz öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında kullanımbilim temelli öğretim uygulanmış deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubuna göre anlattıkları durumlar için daha fazla ifade seçeneği bulma yetkinliği geliştirmişler. Yapılan çalışmalarda kullanımbilim temelli yaklaşımın etkinliği açısından olumlu yönde pek çok benzer sonuç bildirildiği görülmektedir. Bunlara ilave olarak, Salih (2016) tarafından da bildirildiği gibi kullanımbilim uygulamaları yoluyla sağlanan hedef kültüre dair bilgi seviyesindeki artış da mevcut araştırmada deney grubu ile gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde benzer şekilde not edilmiştir.

Çalışmanın güçlü yönleri; kontrol ve deney gruplarının olması, aynı seviyedeki öğrenci gruplarını içermesi, demografik özellikler bakımından kıyaslanabilir benzer öğrenci grupları ile yürütülmüş olması, uygulamaların tek merkezde ve belirli bir kişi tarafından yürütülmüş olması sebebiyle standardize bir öğretim sürecini içermesi, hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarından oluşan karma yöntemin tercih edilmiş olması nedeniyle çok yönlü değerlendirmenin yapılmış olması ve izleme testi ile edinilen bilgilerin kalıcılığının test edilmiş olmasıdır. Bunların yanı sıra mevcut araştırma, yabancılara Türkçe öğretimi alanında gelecekte yapılacak kullanımbilim temelli yaklaşımı merkezine alan daha geniş kapsamlı çalışmalar için de referans teşkil etmektedir.

Kaynakça

- Aksoyalp, Y. & Toprak T. E. (2015). Incorporating pragmatics in english language teaching: To what extent do efl course books address speech acts? *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(2), 125-133. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.2p.125>
- Alcon-Soler, E. (2015). Pragmatic learning and study abroad: Effects of instruction and length of stay. *System*, 48, 62-74. <https://dx.doi.org/10.29140/ice.v2n2.162>
- Al-Gahtani, S, Roever, C. (2011). Proficiency and sequential organization of l2 requests. *Applied Linguistics*, 33(1), 42-65. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amr031>
- Anastasi, A. (1976). *Psychological testing* (4th ed.). Macmillan, 393-394. <https://doi.org/10.1192/S000712500028793X>
- Avcı, Y. (2012). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil-düşünce analizi teorisi*. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(3), 1-15. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mjss/issue/40477/484896>
- Avcı, Y, Küçük, S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretim. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 12(35), 49-67. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12458>
- Bardovi-Harlig, K, Shin, S. Y. (2014). Expanding traditional testing measures with tasks from l2 pragmatics research. *Iranian Journal of Language Testing*, 4(1), 26-49. https://www.ijlt.ir/article_114391_73da64b88bb7ac55ae79aae521021e7c.pdf
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? In Rose, K. & Kasper, G. (Eds.) *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge University Press, 13-32. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524797>
- Bardovi-Harlig, K, Mahan-Taylor, R. (2003). Teaching pragmatics. Retrieved from http://exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics_h.htm, 21-39.
- Bardovi-Harlig, K., & Vellenga, H. E. (2012). The effect of instruction on conventional expressions in L2 pragmatics. *System*, 40, 77-89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2012.01.004>
- Bardovi-Harlig, K., & Vellenga, H. E. (2012). The effect of instruction on conventional expressions in L2 pragmatics. *System*, 40, 77-89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2012.01.004>
- Bardovi-Harlig, K., Hartford, B. A. S., Mahan-Taylor, Morgan, R., & Reynolds, W. (1991). Developing pragmatic awareness: Closing the conversation. *ELT Journal*, 45(1), 4-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400702.pdf>
- Belz, J. A. (2007). The role of computer mediation in the instruction and development of L2 pragmatic competence. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 45-75. [10.1017/S0267190508070037](https://doi.org/10.1017/S0267190508070037)
- Börekçi, M., & Tepeli, Y. (2013). İsvsel dil bilimi yaklasimiyla türkçede sözcük türleri üzerine. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 93-102.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press, 283-304.
- Büyüköztürk, Ş. (2017) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Pegem.
- Chiravate, B. (2011). Perception of politeness in English requests by Thai EFL learners. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 17(2), 59-71. <https://core.ac.uk/download/pdf/11492215.pdf>
- Cohen, A. (2010). Coming to terms with pragmatics. In: Ishihara, N. and Cohen, D. (Eds.), *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Pearson Education Limited.
- Cohen, D. (2014). Towards Increased Classroom Assessment of Pragmatic Ability. *Iranian Journal of Language Testing*, 4(1), 5-25. https://www.ijlt.ir/article_114390.html

- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları*. (Çev. ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Anı.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, çev. ed.). Pegem Akademi.
- Doyumğaç, İ., & Tezcan, A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üretici dönüşümsel dilbilgisi. *International Journal of Languages Education*, 6(4), 244-265. <https://ijlet.com/DergiTamDetay.aspx?ID=3184>
- Edwards, M., & Csizér, K. (2001). *Opening and closing the conversation: how coursebook dialogues can be implemented in the classroom*. *NovELTy*, 8(2), 55-66. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.07.27>
- Eslami, Z. R. (2005). Raising the pragmatic awareness of language learners. *ELT Journal*, 59(3), 199-208. <http://www.oupjournals.org>
- Farahian, M., Rezaee, M., & Gholami, A. (2012). Does direct instruction develop pragmatic competence? Teaching refusals to EFL learners of English. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 814-821. <https://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol03/04/30.pdf>
- Fraser, B. (2010). Pragmatic competence: The case of hedging. In Kaltenböck, G., Mihatsch, W. & Schneider, S. (Ed.), *New Approaches to Hedging*, (p.15-34). Emerald Group.
- Frenz-Belkin, P. (2015). 'Teacher! You Need to Give Me Back my Homework:' Assessing students' needs for a pragmatics curriculum in an academic esl program. In Gesuato, S., Bianchi, F., & Cheng., (Eds.). *Teaching, Learning and Investigating Pragmatics: Principles, Methods and Practices*. Cambridge Scholars.
- Fukushima, S. (1990). Offers and requests: Performance by Japanese learners of English. *World Englishes*, 9, 317-325.
- Halenko, N., & Jones, C. (2011). Teaching pragmatic awareness of spoken requests to Chinese EAP learners in the UK: Is explicit instruction effective? *System*, 39, 240-250. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.05.003>
- Hudson, T., Detmer, E., & Brown, J. (1992). *A framework for testing cross-cultural pragmatics*. Univ of Hawaii.
- Ifantidou, E. (2013). Pragmatic competence and explicit instruction. *Journal of Pragmatics*, 59, 93-116. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.12.008>
- Kakiuchi, Y. (2005). Greetings in English: Naturalistic speech versus textbook speech. In: Tatsuki, D. (Ed.), *Pragmatics in language learning, theory, and practice*,
- Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught? Second Language Teaching & Curriculum Center. <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/>
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2001). Pragmatics in language teaching. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (p. 1-9). Cambridge University Press.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Edge Akademi.
- Kim, Y., & Taguchi, N. (2015). Promoting task-based pragmatics instruction in EFL classroom contexts: The role of task complexity. *The Modern Language Journal*, 99(4), 656-677. <https://doi.org/10.1111/modl.12273>
- Koike, D. A., & Pearson, L. (2005). The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. *System*, 33, 481-501. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.06.008>
- LI, Q. (2012). Effects of instruction on adolescent beginners' acquisition of request modification. *TESOL Quarterly*, 46(1), 30-55. <http://www.jstor.org/stable/41576028>
- LoCastro, V. (1997). Pedagogical intervention and pragmatic competence development. *Applied Language Learning*, 8(1), 75-109. <https://doi.org/10.5070/L4161005093>

- Mills, S. (2003). *Gender and politeness*. Cambridge University Press
- Mitrani, Ç. (2016). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten Türk okutmanlarının edimbilimsel yetkinliklerinin incelenmesi: Rica stratejileri ve algıları. (Tez No. 448435) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul]. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.*
- Narita, R. (2012). The effects of pragmatic consciousness-raising activity on the development of pragmatic awareness and use of hearsay evidential markers for learners of Japanese as a foreign language. *Journal of Pragmatics*, 44, 1-29. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.09.016>
- O'Keefe, A., Clancy, B., & Adolphs, S. (2011). *Introducing pragmatics in use*. Routledge.
- Olshtain, E. & Cohen, A. D. (1991). Teaching speech act behavior to nonnative speakers. In: M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching english as a second or foreign language* (p. 154-165). Heinle & Heinle.
- Olshtain, E., & Cohen, A. D. (1990). The learning of complex speech act behavior. *Tesl Canada Journal/Revue Tesl Du Canada*, 7(2), 45-65. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ407136.pdf>
- Omar, A. (1992). *Opening and closing conversations in Kiswahili: A study of the performance of native speakers and learners*. Yabancı Doktora Tezi, Indiana University, Bloomington.
- Rajabia, S., Azizifara, A., & Gowhary H. (2015). The effect of explicit instruction on pragmatic competence development; Teaching requests to EFL learners of English. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 199, 231-239. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.511>
- Rezvani, E., Eslami-Rasekh, A., & Vahid Dastjerdi, H. (2014). Investigating the effects of explicit and implicit instruction on Iranian EFL learners' pragmatic development: Speech acts of requests and suggestions in focus. *International Journal of Research Studies in Language Teaching*, 3(7), 3-14. <https://consortiacademia.org/10-5861jrsll-2014-799/>
- Rose, K. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. *System*, 33, 385-399. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.06.003>
- Rose, K. R., & Kwai-fun, C. N. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 145-170). Cambridge University Press.
- Salazar-Campillo, P. (2007). Examining Mitigation in Requests. A Focus on Transcripts in ELT Coursebooks. In: Alcón-Soler, E. Safont-Jordà, M. (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp.207-222). Springer.
- Savić, M. (2014). *Politeness through the Prism of Requests, Apologies and Refusals: A Case of Advanced Serbian EFL Learners*. Cambridge Scholars.
- Soler, E. A., & Martinez-Flor, A. (2008). Pragmatics in foreign language contexts. In Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing (pp. 3-21). Multilingual Matters.
- Taguchi, N. (2007). Development of speed and accuracy in pragmatic comprehension in English as a foreign language. *TESOL Quarterly*, 41, 313-338. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00061.x>
- Takahashi, S. (2001). The role of input enhancement in developing pragmatic competence. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds), *Pragmatics in language teaching* (pp. 171-199). Cambridge University Press.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal Bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Tekindal, S. (2017). *Okullarda ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Nobel.
- Thomas, J. (1983). *Cross-cultural pragmatic failure*. *Applied Linguistics*, 4, 91-112. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91>
- Usó-Juan, E. (2008). The presentation and practice of the communicative act of requesting in textbooks: Focusing on modifiers. In Alcón Soler, E., Safont Jordà, M.P. (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 223-243). Springer.

- Vasquez, C., & Sharpless, D. (2009). The role of pragmatics in the master's TESOL curriculum: Findings from a nationwide survey. *TESOL Quarterly*, 43(1), 5-28. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00225.x>
- Vu, N.M. (2017). *Teaching pragmatics in English as a Foreign Language at a Vietnamese university: Teachers' perceptions, curricular content, and classroom practices*. Faculty of Education and Social Work, University of Sydney. Doktora tezi
- Yılmaz, M., Tezcan, A., & Doyumğaç, İ. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi eğitmenlerinin Türkçe öğretim yöntemi hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 6(2), 263-280. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3940>

02. Cahit Zarifoğlu'nun çocuk masallarının Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine etkisi

Musa KAYA¹

şemsinur ARICI²

APA: Kaya, M. & Arıcı, ř. (2023). Cahit Zarifoğlu'nun çocuk masallarının Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 21-33. DOI: 10.29000/rumelide.1279031

Öz

Cahit Zarifoğlu'nun masallarının Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine etkisini ortaya koyup öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmada öntest-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış, araştırma öncesinde her iki gruba da konuşma becerisi derecelendirme ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Ardından dört haftalık uygulama yapılmış, uygulamada deney grubu öğrencilerine Cahit Zarifoğlu'nun masalları ("Serçekuş", "Ağaçkakanlar", "Katıraslan", "Yürekdede ile Padişah", "Küçük şehzade", "Motorlu Kuş", "Kuşların Dili") okutulmuş; sonrasında ise öğretmen adaylarına okudukları masallar üzerine konuşma, tartışma ve sunumlar yaptırılmıştır. Kontrol grubuna Cahit Zarifoğlu'nun masalları okutulmamış ve herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Uygulama sonrasında ise her iki gruba da konuşma becerisi derecelendirme ölçeği son test olarak uygulanmıştır. SPSS paket programının kullanıldığı araştırmada veriler bağımsız örneklemler için t-testiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Cahit Zarifoğlu'nun masallarının okutulan deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre önemli ölçüde geliştiği tespit edilmiştir. Konuşma becerisi kişinin kendini ifade etmekte kullandığı temel dil becerisi olduğu için öğretmenlerin de derslerde ve toplum içerisinde kendilerini ifade ederken en fazla konuşma becerisini kullanmaları dikkate alındığında Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerinin Cahit Zarifoğlu'nun masalları aracılığıyla gelişmiş olması bu bakımdan önem taşımaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının temel dil becerilerinin edinimleri sırasında sorunla karşılaşmaları mesleğin kabul edilebilirliğini azaltacağı için öncelikle bu alandaki sorunların giderilerek, eksikliklerin çeşitli yollarla tamamlanabilmesi amacıyla etkinlikler yapılması gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Cahit Zarifoğlu, çocuk masalları, Türkçe öğretmeni adayları, konuşma becerisi

The effect of Cahit Zarifoğlu's children's tales on Turkish teacher candidates' speaking skills

Abstract

In this research, which aims to reveal the effects of Cahit Zarifoğlu's tales on Turkish teacher candidates' speaking skills and to improve their speaking skills, the experimental design with pretest-posttest control group was used, and the speaking skill rating scale was applied to both groups as a pretest before the research. Afterwards, a four-week application was made, and Cahit Zarifoğlu's tales

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (Bayburt, Türkiye), musakaya@bayburt.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6600-6753 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1279031]

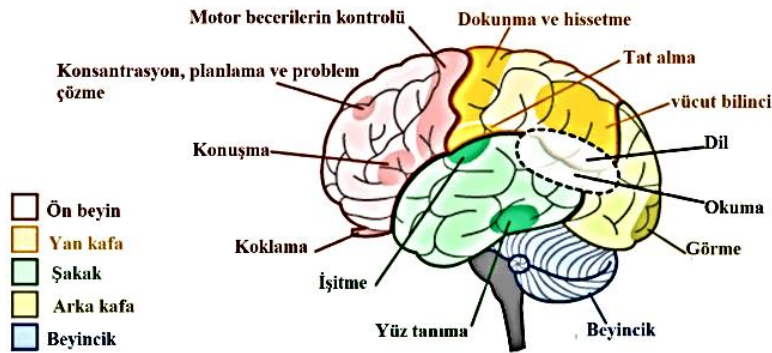
² YL Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi (Bayburt, Türkiye), semsinurarici@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7614-185X

(Serçekeş, Woodpeckers, Katraslan, Yurekdede and the Sultan, Little Prince, Motorized Bird, Language of the Birds) were read to the experimental group students; Afterwards, the teacher candidates were given speeches, discussions and presentations on the fairy tales they read. Cahit Zarifoğlu's tales were not read to the control group and no application was made. After the application, the speaking skill rating scale was applied to both groups as a post-test. In the study, in which the SPSS package program was used, the data were analyzed by t-test for independent samples. As a result of the research, it was determined that the speaking skills of the students in the experimental group who were taught Cahit Zarifoğlu's tales improved significantly compared to the students in the control group. Since speaking skill is the basic language skill that a person uses to express himself/herself, it is important in this respect that Turkish teacher candidates' speaking skills are developed through Cahit Zarifoğlu's tales, considering that teachers also use speaking skills the most while expressing themselves in lessons and in society. Since Turkish teacher candidates encountering problems during the acquisition of basic language skills will reduce the acceptability of the profession, first of all, it is necessary to carry out activities in order to eliminate the problems in this area and to complete the deficiencies in various ways.

Keywords: Cahit Zarifoğlu, children's tales, Turkish teacher candidates, speaking skill

Giriş

Konuşma becerisi temel dil becerilerinden biri olup bireyin kendini ifade etmesinde önemli bir role sahiptir. Konuşma düşüncenin akciğerler, ses telleri, dil ve dişler aracılığıyla dışa vurumu ve bireylerin yaşantılarının sözlü paylaşım süreci (Başaran ve Erdem, 2009, s.744) olarak tanımlanabilir. Konuşma zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştiren etkileşimsel bir süreç olup bireylere anlama ve öğrenme yoluyla yeni davranışlar kazandırır. Konuşma becerisinin gelişmesi öncelikle beyinde konuşma ile sorumlu olan bölgenin sorunsuz çalışmasına bağlıdır. Beyin vücudun yönetim merkezi olup bütün işlemler beyin tarafından kontrol edilmektedir (Arıcı, 2021, s.179). Şekil 1'de beynin bölümleri gösterilmiştir.



Şekil 1: Beynin Bölümleri

Yukarıdaki şekilde gösterilen beynin ilgili bölümleri konuşma, koklama, işitme, yüz tanıma, görme, okuma, dil, vücut bilinci, tat alma, dokunma ve hissetme, motor becerilerin kontrolü, konsantrasyon, planlama ve problem çözme gibi işlemleri yürütmektedir. Konuşma da beynin ilgili bölümünün işlevini sağlıklı olarak yürütmesiyle tamamlanmaktadır. Dinlemeden sonra çocuklara öğretilmesi gereken dil becerisi olan konuşma becerisi eğitimle geliştirilebilir. Aile, çevre ve okul üçgeninde bireyin konuşma

becerisi çeşitli yöntemlerle geliştirilmektedir. Ancak herhangi bir konuşma bozukluğunun olması durumunda öncelikle bozukluğun giderilmesi gerekmektedir. Dizartri, mahalli ağızla konuşma, kekemelik, afazi, dil ve dudak tembelliği, damak ve dudak yarıklığı gibi bozuklukların giderilmesinde bireyin ailesi en büyük sorumluluk sahibidir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, s.192). Ailenin konuşma bozukluğu olan bireyle yakından ilgilenmesi ve sorunun çözümü için gayret etmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca tıbbi müdahale gerektiren durumlarda ise bireyin tedavisi yapılmalıdır. Tıbbi sorunlar çözüldükten sonra aile çocuklarının konuşma becerisinin geliştirilmesi için çabalamalıdır. Konuşma becerisi hikâye anlatımı, sınıf içi konuşmalar, pandomim, drama, sözel raporlar, sınıf içi konuşmalar (Akyol, 2013, s.28), hafızada tutma, tartışma, serbest konuşma, ikna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, empatik konuşma, güdümlü konuşma, kavram/kelime havuzundan seçerek konuşma, yaratıcı konuşma ve gibi yöntem ve tekniklerle (Arıcı, 2020, s.10) geliştirilebilir.

Konuşma becerisi çocukluktan itibaren gelişen bir beceri olup çocuğun masallarla tanışmasıyla birlikte daha hızlı gelişmektedir. Çünkü masallar çocuğun ruh dünyasını etkilediği kadar temel dil becerilerine de olumlu etkiler bırakmaktadır. Masal halkın ortak malı olup dilden dile yayılan, çoğunlukla kahramanlarla olağanüstü olayların anlatıldığı metinlerdir. Masallar çocukları eğlendirirken aynı zamanda eğitmekte, onlara ana dilinin kurallarını öğretmekte, merak duygularını öğrenme yolunda kanalize etmekte, güzellik duygularının gelişmesini sağlayarak büyüklere sevgilerini pekiştirmektedir (Şimşek, 2005, s.75). Masalların söyleşindeki kolaylık ve eğlendiricilik çocuğun dil gelişiminde önemli bir etken olup (Arıcı, 2007, s.124) masallar çocukların yetişkin bireyler gibi iletişimde yeterli dil becerisine sahip olmalarındaki işlevi açısından önemli basamaklardan biridir (Maden, 2007, s.143). Bu nedenle çocuk edebiyatı yapıtlarının çocukların etkin bir şekilde yararlanmaları için yeterli olması gerekir. Ayrıca çocuğun eğitiminden sorumlu olan kişilerin de çocuk-kitap etkileşimi konusunda bilimsel bir yaklaşımla eğitilmeleri (Sever, 2015, s.112) de gerekmektedir.

Çocuklukta masallarla beslenmeyen bireylerin temel dil becerilerinin gelişimi zaman almaktadır. Bu durum bireyin anlama ve anlatma becerilerinde yetersizliğe sebep olmaktadır. İlerleyen yıllarda ise bu yetersizliğin giderilmesi için çokça çaba sarf edilmesi ve konuşma becerisini ve diğer dil becerilerini geliştirecek uygulamaların yapılmasını gerektirmektedir. İlk ve orta öğrenim düzeylerinde öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmemesi yüksek öğretime de yansımaktadır. Bu durumda da yüksek öğretim kurumlarındaki derslerde bu sorunun çözümüne odaklanılması elzemdir. Çünkü yüksek öğretim kurumlarından beklenen öğrencileri ilgilerine ve yeteneklerine göre yetiştirip ülkenin kalkınmasında etkin olup kendi geçimini ve mutluluğunu sağlayabileceği bir mesleğin donanımına sahip vatandaşlar olarak yetiştirilmesidir (YÖK, 1981, s.5350). Bunun için üniversitelerde öğrencilere alanlarına yönelik derslerin yanında çeşitli genel kültür dersleri de verilmektedir. Bu derslerden sadece Türk dili dersinde dil ve dilin kullanımı konu edinilmiştir. Farklı alanlarda ise eğer ilgili alanda temel dil becerileriyle ilgili dersler varsa o derslerde üniversite öğrencilerine temel dil becerilerinin öğretimine devam edilmektedir. Ancak okul öncesi, ilk ve orta öğrenim düzeylerinde verilen eğitimin yetersizliği ve ezbere dayalı sınav sisteminin sonucu olarak günümüzde üniversiteye de yansımış durumdadır. Bu durum temel dil becerileri tam anlamıyla gelişmemiş öğrencilerin üniversitelerde öğrenim görmelerine, mezun olmalarına hatta öğretmen olarak atanmalarına kadar uzamaktadır. Bu nedenle çeşitli araştırmacılar tarafından üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerine yönelik çalışmalar yapılması sonucunu doğurmuştur.

Üniversite öğrencilerinin konuşma becerileri üzerine yapılan çalışmalarda öğretmen adayları, öğrenciler ve öğretmenlerin konuşma becerisi başarı seviyelerini hem doğrudan inceleyen hem de başarı seviyelerini etkileyen öğeler açısından inceleyen araştırmaların konuşma becerisinde istenilen düzeye

ulaşamadığını (Yüceer ve Doğan, 2021, s.96), üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanma konusunda kendilerini yetersiz buldukları, bunda da ilk ve ortaöğretim sürecinde bu beceriyi yeterince kazanmamış olmaları (Eyüp, 2013, s.110) en önemli sebep olarak ifade edilmektedir. Gerek üniversite gerekse üniversite öncesi eğitimde öğrencilerin konuşma kaygılarının azaltılması için derslerde öğrencilerin azarlanmaması, daha çok motive edilmeleri, çeşitli etkinliklerde ön hazırlık ve pratik yapılması (Arslan, 2012, s.230) büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğrencilerin konuşma kaygılarının azaltılması için öğrencileri konuşmaya teşvik edici çeşitli etkinliklerle bu konuda pratik yapılması (İşcan ve Karagöz, 2016, s.202) gerekmektedir. Anlatma becerilerinden olan konuşma becerisinin geliştirilmesi öncelikle anlama becerilerinden olan okuma becerisinin de gelişmiş olmasına bağlıdır. Çünkü anlatmak için anlamış olmak gerekmektedir.

Dil öğretiminde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri birbirini tamamlar bir nitelik göstermektedir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2013, s.204). İkisinin bir arada gelişmesi bireyin konuşmasını olumlu etkilemektedir. Konuşma becerisi gelişmiş bireyler işitilebilir, akıcı, açık, bükümlü ve kulağa hoş gelen bir ses tonu ve konuşma tarzıyla kendilerini ifade etmektedirler. Bu kişiler yerel ağız özelliklerini konuşmalarına yansıtmayıp standart Türkçe konuşmaktadırlar. Öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesi için öğretmenlerin de standart Türkçe konuşup öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırarak onların da konuşma becerilerinin gelişmesi için gayret etmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin ilköğretim düzeyindeki öğrencilerine masal okuyup onlara da okutarak öğrencilerin telaffuzlarını geliştirilebilir. Diğer öğretim kademelerinde ise farklı türlerdeki metinler ve tekerleme gibi eğlenceli söz grupları kullanılarak öğrencilerin telaffuzları geliştirilebilir.

Bu araştırmada Cahit Zarifoğlu'nun "Serçekuş", "Ağaçkakanlar", "Katıraslan", "Yürekdede ile Padişah", "Küçük Şehzade", "Motorlu Kuş" ve "Kuşların Dili" adlı kitapları deney grubundaki Türkçe öğretmeni adaylarına okutulmuştur. Çünkü Cahit Zarifoğlu'nun masalları çağdaş masallar olarak kabul edilmekle birlikte eserlerde kahramanlar, konular ve yazarın bakış açısı farklıdır. Onun masallarında okuyucu düşünmeye sevk edilir. Kitapları yetişkinler tarafından da okunmakta ve ilgililere yol göstermektedir (Pulat, 2007, s.282). Cahit Zarifoğlu'nun üslubu birçok alanda yazın işiyle uğraştığı için okuyanlarda iz bırakmaktadır. Ancak onun dilini belirleyen en önemli yapıtları çocuk kitaplarıdır (Erdem, 2007, s.259).

Çocuk kitapları, çocuğa insanları, yaşamı tanıma ve anlama olanağı sunar (Aldı, 2007, s.271). Masalları okuyan çocuklar kendilerini bu masallardaki kahramanlarla özdeşleştirmektedirler. Çocuklar için yazılan masallar onların dünyasına hitap etmektedir.

Cahit Zarifoğlu yazdığı masallarda yaşamayı ve çocuğu ciddiye almış, çocuğa seslenirken büyüğü düşündürmüş; büyüğü düşündürürken de çocuğu hayal edebileceği dünyalara götürmüştür (Uçan, 2007, s. 277). Cahit Zarifoğlu, geleceğin dünyasını örecek olan çocuklara çocuk çağlarında güzeli, doğruyu, hakkı ve adaleti aşılamaaya çalışmış, bu onun yazılarının da çerçevesi olmuştur (Sümeysra, 2007, s.283). Dolayısıyla bu araştırmada Cahit Zarifoğlu'nun masallarının konuşma becerisine etkisi incelenirken aynı zamanda öğretmen adaylarına Cahit Zarifoğlu da tanıtılmış olacak, onların da öğretmen olduklarında bu eserleri öğrencilerine okutmalarına imkân doğacaktır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırma Cahit Zarifoğlu'nun çocuk masallarının Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerisine etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın deseni

Yarı deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada deney ve kontrol gruplarının seçimi birtakım ön ölçüm ve ölçütlerle belirlenmektedir. Aynı zamanda yarı deneysel desenlere olabilenin en iyisi olarak bakılmaktadır. Yarı deneysel desenin amacı grupların birinde görülen değişimin diğerindeki değişimden farkının boyutunu test etmektir (Büyüköztürk, 2019). Araştırmada amaçlı örneklem seçilerek, çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu desene göre yürütülmüştür. Öntest-sontest kontrol gruplu modelde deney ve kontrol grubuna da deney öncesinde ve deney sonrasında ölçme yapılır (Köse, 2013, s.118).

Araştırma problemi

Araştırma problemi, yapılacak araştırma ile çözüm bulunmak istenen sorundur (Büyüköztürk vd., 2019, s.41). Bu araştırmada aşağıdaki problemin cevabı aranmıştır:

“Cahit Zarifoğlu'nun çocuk masallarının Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerisinin geliştirilmesine etkisi nedir?”

Bu problemi çözmek amacıyla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin konuşma becerisi öntest puanları nasıldır?
2. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin konuşma becerisi sontest puanları nasıldır?

Evren ve örneklem

Araştırmalarda evren, araştırma sorularını cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük bir grup (Büyüköztürk, 2019, s.82) olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmanın evreni Türkçe öğretmeni adaylarıdır, araştırmanın örneklemi ise 2022-2023 öğretim yılında Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Türkçe Öğretmenliği Programında öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileridir.

Çalışma grubu

Araştırmaya gönüllü olarak katılan deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilere ait bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin özellikleri

Araştırma Grupları	N	
	Erkek	Kız
Deney Grubu	8	12
Kontrol Grubu	6	14

Bu araştırmaya deney grubu ve kontrol grubundan toplam kırk öğrenci katılmıştır.

Verilerin toplanması analizi

Araştırmada veriler konuşma becerisi derecelendirme ölçeği kullanılarak toplanmış ve SPSS paket programı aracılığıyla da analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerinin ön değerlendirme ve son değerlendirme verileri konuşma becerisi derecelendirme ölçeği aracılığıyla bağımsız örneklem için (independent sample) t-testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Konuşma becerisi derecelendirme ölçeği

Geliştiren Bozkurt ve Arıcı-Akkök (2019)'ten alınan izinle araştırmada kullanılan derecelendirme ölçeği konuşma performansına değer biçerek konuşma performansını süreç içerisinde değerlendirmek için kullanılabilir; konuşana zayıf ve güçlü olduğu zamanlarda dönüt verilebilmesini sağlayan bir araç olarak tasarlanmıştır. Anadili Türkçe olanlar için konuşma becerisi derecelendirme ölçeği bu araştırmada ön test ve son test olarak uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Ölçekteki bütün maddelerin kapsam geçerlilik indeksleri ilgili araştırmacılar tarafından 1.0 olarak bulunmuştur.

Uygulama

Araştırmanın uygulama sürecinin başında öğrencilerin konuşma becerileri derecelendirme ölçeğiyle (ön test) değerlendirilmiştir. Ön testten sonra deney grubu öğrencilerine Cahit Zarifoğlu'nun çocuklar için yazdığı aşağıdaki masallar okutulmuş, dört hafta boyunca masallar üzerine konuşma, sunum ve tartışmalar yaptırılmıştır. Öğrencilerin uygulama sürecindeki davranışları konuşma becerisi derecelendirme ölçeğiyle tekrar değerlendirilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Öğrencilere okutulan masallar şunlardır:

- Serçekuş (Zarifoğlu, 2012),
- Ağaçkakanlar (Zarifoğlu, 2012),
- Katıraslan (Zarifoğlu, 2012),
- Yürekdede ile Padişah (Zarifoğlu, 2012),
- Küçük Şehzade (Zarifoğlu, 2012),
- Motorlu Kuş (Zarifoğlu, 2012),
- Kuşların Dili (Zarifoğlu, 2012).

Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın yapılması Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 02.01.2023 tarih ve 56 sayılı kararıyla uygun görülmüştür.

Bulgular

Cahit Zarifoğlu'nun çocuk masallarının Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerisine etkisini araştırmak amacıyla yapılan bu araştırmada deney grubunda ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin arasında ön bilgiler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek

amacıyla uygulanan konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinde öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar bağımsız örneklemler için (independent sample) t-testi ile karşılaştırılarak aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney grubunda ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerinin konuşma becerisi derecelendirme ölçeği ön-test puan ortalamalarına ilişkin bağımsız örnekleme t-testi sonuçları

Ölçüm	\bar{X}	N	sd	t	p
Deney grubu	50,95	20	1,70062	-,659	.084
Kontrol grubu	51,25	20	1,11803		

Yukarıdaki tabloda deney grubu ve kontrol grubunda araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesinde konuşma becerilerinin değerlendirilmeleri açasından önemli bir farklılık olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama sonrasında konuşma becerilerinin değerlendirilmeleri bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler için t testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerinin konuşma becerisi derecelendirme ölçeği son-test puan ortalamalarına ait bağımsız örnekleme t-testi sonuçları

Ölçüm	\bar{X}	N	sd	t	D
Deney grubu	84,30	20	5,110	-28,850	.00
Kontrol grubu	55,45	20	1,234		

Tablo 3'e göre araştırmaya deney ve kontrol grubunda katılan öğrencilerin uygulama sonrasında yapılan konuşma becerisi derecelendirme ölçeği puanları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin puanlarındaki artışın anlamlı olduğu [$t= -28.850, p<.00$] tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinin derecelendirilmesinin ölçek maddelerine göre durumu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerinin konuşma becerisi derecelendirme ölçeği maddelerine ve boyutlarına göre ortalamaları

Boyut	Gözlenen Davranışlar	Gruplar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SÖYLEYİŞ	Madde 1	Deney	20	3,00	,000 ^a	0,000
		Kontrol	20	2,00	,000 ^a	0,000
	Madde 2	Deney	20	3,00	,000 ^a	0,000
		Kontrol	20	1,00	,000 ^a	0,000
	Madde 3	Deney	20	4,00	,000 ^a	0,000
		Kontrol	20	2,00	,000 ^a	0,000
	Madde 4	Deney	20	3,00	,000 ^a	0,000
		Kontrol	20	1,00	,000 ^a	0,000
	Madde 5	Deney	20	3,00	,000 ^a	0,000
		Kontrol	20	2,00	,000 ^a	0,000
	Madde 6	Deney	20	3,00	,000 ^a	0,000
		Kontrol	20	2,00	,000 ^a	0,000
	Madde 7	Deney	20	2,05	0,224	0,050
		Kontrol	20	1,70	0,470	0,105
Madde 8	Deney	20	2,95	0,224	0,050	
	Kontrol	20	1,85	0,366	0,082	
Madde 9	Deney	20	2,95	0,224	0,050	
	Kontrol	20	1,05	0,224	0,050	
Madde 10	Deney	20	2,00	0,000	0,000	
	Kontrol	20	1,35	0,489	0,109	
Madde 11	Deney	20	3,00	,000 ^a	0,000	

AKICILIK

	Kontrol	20	2,00	,000 ^a	0,000
	Deney	20	3,00	0,000	0,000
Madde 12	Kontrol	20	1,75	0,444	0,099
	Deney	20	2,55	0,510	0,114
Madde 13	Kontrol	20	2,00	0,000	0,000
	Deney	20	2,55	0,510	0,114
Madde 14	Kontrol	20	2,00	0,000	0,000
	Deney	20	2,55	0,510	0,114
Madde 15	Kontrol	20	1,90	0,308	0,069
	Deney	20	2,55	0,510	0,114
Madde 16	Kontrol	20	2,00	0,000	0,000
	Deney	20	2,50	0,513	0,115
Madde 17	Kontrol	20	2,00	0,000	0,000
	Deney	20	2,50	0,513	0,115
Madde 18	Kontrol	20	2,00	0,000	0,000
	Deney	20	2,55	0,510	0,114
Madde 19	Kontrol	20	2,00	0,000	0,000
	Deney	20	2,55	0,510	0,114
Madde 20	Kontrol	20	1,85	0,366	0,082
	Deney	20	2,55	0,510	0,114
Madde 21	Kontrol	20	2,00	0,000	0,000
	Deney	20	2,55	0,510	0,114
Madde 22	Kontrol	20	2,00	0,000	0,000
	Deney	20	3,00	,000 ^a	0,000

İÇERİK-DİL KULLANIMI

ETKİLEŞİM-SUNUM STRATEJİLERİ

	Kontrol	20	2,00	,000 ^a	0,000
	Deney	20	3,00	,000 ^a	0,000
Madde 24	Kontrol	20	2,00	,000 ^a	0,000
	Deney	20	3,00	,000 ^a	0,000
Madde 25	Kontrol	20	2,00	,000 ^a	0,000
	Deney	20	3,00	,000 ^a	0,000
Madde 26	Kontrol	20	2,00	,000 ^a	0,000
	Deney	20	3,00	,000 ^a	0,000
Madde 27	Kontrol	20	2,00	,000 ^a	0,000
	Deney	20	3,00	,000 ^a	0,000
Madde 28	Kontrol	20	2,00	,000 ^a	0,000
	Deney	20	3,00	,000 ^a	0,000
Madde 29	Kontrol	20	2,00	,000 ^a	0,000
	Deney	20	2,95	0,224	0,050
Madde 30	Kontrol	20	2,00	0,000	0,000

Yukarıdaki tabloya göre deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisini derecelendirme ölçeğinin maddelerine göre karşılaştırma yapıldığında deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin, ölçeğin söyleşiş boyutundaki puan ortalamalarının toplamı 21,05 iken; kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının toplamı 11,70'tir. Deney grubu öğrencilerinin ölçeğin akıcılık boyutundaki puan ortalamalarının toplamı 10,90 iken kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının toplamı 6,25'tir. Deney grubu öğrencilerinin ölçeğin içerik-dil kullanımı boyutundaki puan ortalamalarının toplamı 20,75 iken; kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının toplamı 15,65'tir. Deney grubu öğrencilerinin ölçeğin etkileşim-sunum stratejileri boyutundaki puan ortalamalarının toplamı 31,60 iken kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının toplamı 21,85'tir.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Cahit Zarifoğlu'nun çocuk masallarının Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerisine etkisini araştırmak amacıyla yapılan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Cahit Zarifoğlu'nun masallarını okuyan deney grubundaki öğretmen adaylarının konuşma becerisi derecelendirme ölçeği son test puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğretmen adaylarının puanlarının ortalamalarından daha yüksek olduğu,
- Deney grubundaki öğrencilerin kendilerini ifade etme isteklerinin kontrol grubundaki öğrencilere oranla arttığı gözlenmiştir.

Bu sonuçlar, Cahit Zarifoğlu'nun masallarının Türkçe öğretmenliği programı ikinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Çünkü konuşma becerisi kişinin kendini ifade etmekte kullandığı temel dil becerisi olup öğretmenlerin de derslerde ve toplum içerisinde kendilerini ifade ederken en fazla konuşma becerisini kullanmaları dikkate alındığında Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerinin Cahit Zarifoğlu'nun masalları aracılığıyla gelişmiş olması bu bakımdan önem taşımaktadır.

Bir masalı konuşma eğitiminde kullanmanın etkinliği sadece onun öğretim programındaki yerinin tanımlanmasına değil, aynı zamanda dersin yapısının ne kadar rasyonel bir şekilde organize edildiğine ve masalın öğretme olanaklarının masalla yönetilmesine bağlıdır (Valida, 2022, s.152).

Masal anlatımının prozodik konuşma becerisini geliştirdiği (Çetinkaya ve Sönmez, 2019), etkileşimli masal anlatımı uygulamasının çocukların dil gelişimini desteklediği (Çelik, 2022) tespit edilmiştir.

Konuşma becerisiyle ilgili olarak yapılan çalışmalarda görsellerle desteklenen altı şapka düşünme tekniğinin kullanılmasıyla öğrencilerin konuşma becerilerinde anlamlı artışlar görüldüğü (Kırbaş, 2012, s.1906), üniversitede öğrenim gören öğrencilerdeki öz güven eksikliklerinin konuşma becerilerini olumsuz etkilediği (Eyüp, 2013, s.110), öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu (Karahan, 2015, s.43), öğrencilerin konuşmacı odaklı kaygı düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu (İşcan ve Karagöz, 2016, s.201), aşamalı gelişim etkinliklerinin aşama aşama ilerleyip diksiyon ile ilgili kavramlar ve topluluk karşısında konuşmacının psikolojisini oluşturan ölçütler açısından öğrencileri büyük ölçüde geliştirdiği (Temizkan ve Atasoy, 2016, s.94), konuşma becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların eğilimlerine yönelik olarak yapılan içerik analizinde ise konuşma becerisinin incelenmesi ve geliştirilmesi, yöntem ve stratejiler, konuşma kaygısı ön plana çıktığı (Potur ve Yıldız, 2016, s.35) görülmüştür.

Ayrıca daha sonraki çalışmalarda ise hazırlıklı konuşmalar yapan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını giderdikleri (Özdemir, 2018, s.361), Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algılarının olumlu düzeyde olduğu (Özden, 2018, s.1927), öğrencilerin söylem çözümlemesi uygulamaları ile metin işlendikçe, çözümleme ve konuşma becerilerinde ilerleme kaydedildiği (Ünveren, 2019, s.52) ortaya konulmuştur. Bu çalışmalar konuşma becerisi alanında yapılmasına rağmen alanda beceriyi geliştirmeye yönelik çalışmaların diğerlerine oranla az olduğunu göstermektedir.

Konuşmanın geliştirilmesi için farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bunlardan biri beş cümle yöntemidir. Beş cümle yönteminde başlangıç durumu giriş cümlesinde anlatılır, sonraki üç cümlede gerekçelendirilir ve en son cümlede ise sonuç çıkarılır (Baurman vd., 2022, s.21). Konuşma becerisi ve konuşma eğitimi konusunda yapılan çalışmalarda öğretmen, öğrencilerine nerede, ne zaman, nasıl söz alacakları, ne zaman soru soracakları, konuşmaya başlayıp ve konuşmayı bitirmede kullanılacak ifadelere, hazırlıklı konuşmaları nasıl yapacaklarına ilişkin yönlendirmelere ve konuşma örneklerine yer

vermeli (Doğan, 2009, s. 193), günlük hayattan seçilen konular ve materyalleri konuşma içerisinde nasıl kullanacakları ve bunu nasıl geliştirecekleri (Benzer, 2019, s.658) dikkate alınmalıdır. Konuşmanın geliştirilmesi için öncelikle konuşmacıdan kaynaklanan sorunların ortadan kaldırılması gerekir. Konuşmacının heyecanı, öz güven durumu, korkusu, bilgi birikimi, motivasyonu, konuşma hedefi konuşmanın durumunu etkilediğinden konuşmacının eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine Cahit Zarifoğlu'nun çocuk masallarının etkisini araştıran bu araştırmadan yola çıkılarak araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Cahit Zarifoğlu'nun masalları sadece çocuklara değil öğretmen adaylarına da okutulabilir.
- Öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin geliştirilmesi için Türk masallarından da yararlanılabilir.
- Cahit Zarifoğlu'nun masallarının okuma, dinleme ve yazma becerilerine etkisi araştırılabilir.

Kaynaklar

- Aldı, M. (2007). Zarif Prens'in sanat masallarına yolculuk. Yedi Güzel Damdan Biri: Cahit Zarifoğlu içinde (Hece Aylık Dergi). Hece Yayınları.
- Arıcı, B. (2020). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İKSAD Publishing House.
- Arıcı, B. (2021). Muş Alparslan Üniversitesi Öğrencilerinin Konuşma Becerisine İlişkin Tutumları. *Atlas Journal*, 7(40), 1798-1806. <https://doi.org/10.31568/atlas.680>
- Arıcı, A.F. (2007). Hayale Dayalı Türler. Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı içinde. Pegem A Yayıncılık.
- Arslan, A. (2012). Üniversite Öğrencilerinin "Topluluk Karşısında Konuşma" ile ilgili Çeşitli Görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies (Elektronik)*, 7(3 a), 221-231.
- Başaran, M., & Erdem, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi ile İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Benzer, A., & Ünsal, F. (2019). Konuşma öğretiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 647-662.
- Bozkurt, B. Ü., & Arıcı Akkök, E. (2019). Anadili Türkçe olan konuşucular için konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online (elektronik)*.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çelik, Y. (2022). *Etkileşimli masal anlatımı uygulamasının çocukların dil gelişimine etkisi* (Master's thesis, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Çetinkaya, F. Ç., & Sönmez, M. (2019). Masal anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma prozodilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 297-308.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Erdem, M.D. (2007). Cahit Zarifoğlu'nun belirleyici dil özellikleri. Yedi Güzel Damdan Biri: Cahit Zarifoğlu içinde (Hece Aylık Dergi). Hece Yayınları.
- Eyüp, E. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Kullanmaya Yönelik Tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 95-113.
- İşcan, A., & Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi Gaziosmanpaşa üniversitesi Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 193-206.

- Orhan, S., Kırbaş, A., & Topal, Y. (2012). Görsellerle desteklenmiş altı şapka düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3).
- Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 361-374.
- Karahan, B. Ü. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimine yönelik tutumları (Kars ili örneği). *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 2(1), 38-45.
- Köse, E. (2013). Bilimsel araştırma modelleri. *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (Ed. R.Y.Kıncal). Nobel.
- Potur, Ö., & Yıldız, N. (2016). Konuşma Becerisi Alanında Yapılan Akademik Çalışmaların Eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (18).
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem.
- Sümeıra, C. (2007). Zarif masallar. Yedi Güzel Damdan Biri: Cahit Zarifoğlu içinde (Hece Aylık Dergi). Hece Yayınları.
- Şimşek, T. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Suna.
- Temizkan, M., & Atasoy, A. (2016). Konuşma Becerisinde Aşamalı Gelişim Modelinin Etkililiği Üzerine Bir Değerlendirme/An Assessment on the Effectiveness of the Gradual Development Model in Speaking Skill. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34).
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2013). *Konuşma eğitimi sözlü anlatım*. Pegem Akademi.
- Özden, M. (2018). Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1917-1930.
- Uçan, H. (2007). Cahit Zarifoğlu'nun masallarında büyüklere öğütler. Yedi Güzel Damdan Biri: Cahit Zarifoğlu içinde (Hece Aylık Dergi). Hece Yayınları.
- Ünveren, D. (2019). Söylem çözümlemesi odaklı metin işleme uygulamalarının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 33.
- Valida, S. (2022). The role of fairy tales in the teaching of English. In *Proceedings of International Conference on Modern Science and Scientific Studies* (Vol. 1, No. 1, pp. 151-156).
- Yüceer, D., & Doğan, Y. (2014). Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 81-103.
- Yüksek Öğretim Kanunu (2547). RG. Tarih: 1981; Sayı: 17506.
<https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>
- Zarifoğlu, C. (2012). Serçekuş. Beyan.
- Zarifoğlu, C. (2012). Ağaçkakanlar. Beyan.
- Zarifoğlu, C. (2012). Katıraslan. Beyan.
- Zarifoğlu, C. (2012). Yürekdede ile Padişah. Beyan.
- Zarifoğlu, C. (2012). Küçük Şehzade. Beyan.
- Zarifoğlu, C. (2012). Motorlu Kuş. Beyan.
- Zarifoğlu, C. (2012). Kuşların Dili. Beyan.

03. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin farklılaştırılmış öğretim açısından değerlendirilmesi

Ozan ALEVLİ¹

APA: Alevli, O. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin farklılaştırılmış öğretim açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 34-46. DOI: 10.29000/rumelide.1279044

Öz

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazır bulunuşluklarına, ilgilerine, isteklerine, öğrenme profillerine göre öğretim programının içerik, öğrenme öğretme süreci, öğrenme ortamı ve ürün öğelerinin birinde ya da birkaçında yapılan değişiklikler ve uyarlamalardır. Bu araştırmada, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla ilişkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnelere 2022-2023 eğitim-öğretim yılında okullarda kullanılan ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarıdır. Verilerin analizi için nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ders kitaplarındaki etkinlikler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında analiz edilmiştir. Etkinliklerin farklılaştırılmış etkinlik olarak değerlendirilmesinde kuramsal çerçeveye göre oluşturulan ölçütler temel alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, farklılaştırılmış etkinliklerin sınıf düzeylerine ve temel dil becerilerine göre dağılımında bir tutarlılığın olmadığı belirlenmiştir. Mevcut Türkçe ders kitaplarında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını yansıtan etkinliklerin sınırlı düzeyde olduğu görülmüştür. 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında dinleme/izleme beceri alanına yönelik farklılaştırılmış etkinlik tespit edilememiştir. Kitaplardaki farklılaştırılmış etkinlikler çeşitlilik göstermemektedir. Etkinliklerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun bir şekilde düzenlenmesinin öğrencilerin derse olan ilgisini ve dersteki başarısını artıracakları düşünülmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler hazırlanırken öğrencilerin çok farklı hazır bulunuşlukları, ilgi ve tercihleri, öğrenme profilleri olduğunun göz önünde bulundurulması önerilmektedir. Ders kitaplarındaki etkinlikler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre zenginleştirilebilir ve çok seçenekli etkinlikler oluşturulabilir.

Anahtar kelimeler: Farklılaştırılmış öğretim, Türkçe ders kitapları, etkinlik, farklılaştırılmış etkinlik

Evaluation of the activities in the secondary school Turkish course books in terms of differentiated instruction

Abstract

The aim of this research is to examine the relationship between the activities in the secondary school Turkish course books and the differentiated instruction approach. In the research, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. The objects of study of the research are secondary school 5th, 6th, 7th and 8th grade Turkish course books that are in force in the 2022-2023 academic year. In the analysis of the data, the descriptive analysis method, one of the

¹ Dr., BTO Kâmil Tolon Bilim ve Sanat Merkezi, (Bursa, Türkiye) ozanalevli@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0770-2393 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1279044]

qualitative data analysis methods, was used. The activities in the course books were analyzed within the scope of the differentiated instruction approach. In the evaluation of activities as differentiated activities, criteria created according to the theoretical framework were taken as basis. According to the results of the research, it was determined that there was no consistency in both the number of differentiated activities at grade level and the distribution according to language skills. It has been observed that the activities reflecting the differentiated instruction approach in existing Turkish course books are limited. Differentiated activities for listening/watching skills could not be determined in the 6th, 7th and 8th grade Turkish course books. The differentiated activities in the books do not show diversity. It is thought that organizing the activities in accordance with the differentiated instruction approach will increase the interest and success of the students in the lesson. While preparing the activities in Turkish course books, it is recommended to consider that students have very different readiness, interests and preferences, and learning profiles. The activities in the course books can be enriched according to the differentiated teaching approach and multi-choice activities can be created.

Keywords: Differentiated instruction, Turkish course books, activity, differentiated activity

1. Giriş

Türkiye’de 2005 yılından itibaren uygulanan Türkçe öğretim programları yapılandırmacı yaklaşımı merkeze alarak beceri ve etkinlik yaklaşımına göre oluşturulmuştur. Beceri ve etkinlik yaklaşımına göre ders kitabındaki etkinlikler öğrenmeyi kolaylaştırmakta, dil becerilerini ve zihinsel becerileri geliştirmektedir (Güneş, 2011). Programlardaki kazanımların öğrencilere kazandırılmasındaki temel kaynak ders kitaplarıdır. Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin niteliği öğrencilerin programdaki kazanımları edinmesinde belirleyici olacaktır.

Bir sınıftaki öğrencilerin hepsi farklı hazır bulunuşluğa, öğrenme profiline, ilgi ve tercihlere sahiptir. Yine bazı öğrenciler hızlı öğrenirken bazıları tekrara ihtiyaç duyar. Bu durumda öğrenciler sahip oldukları bilişsel, duyuşsal farklılıklar ve çeşitli bakış açıları ile potansiyellerini tam olarak kullanabilmelerini sağlayacak eğitimsel önlemlere yani farklılaştırılmış öğretime ihtiyaç duyabilir.

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazır bulunuşluklarına, ilgilerine, isteklerine, öğrenme profillerine göre öğretim programının içerik, öğrenme öğretim süreci, öğrenme ortamı ve ürün öğelerinin birinde ya da birkaçında yapılan değişiklikler ve uyarlamalardır (Heacox, 2012; Tomlinson, 2014). Başka bir ifade ile öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla belirli kazanımları edinmeleri için eğitmcilerin uygun planı yapmasına olanak tanıyan bir zihniyettir (Gregory ve Chapman, 2020). Farklılaştırılmış öğretimin temelinde sosyal yapılandırmacılık, öğrenme stilleri, beyin temelli öğrenme ve çoklu zekâ yaklaşımı gibi önemli yaklaşımlar bulunur (Avcı ve Yüksel, 2018).

Farklılaştırılmış öğretimde öğretmen, öğretimi öğrencilerin hazır bulunuşluklarına, ilgilerine, tercihlerine ve öğrenme profillerine göre planlar ve uygular. Hazır bulunuşluk, öğrencilerin bir dersin ön koşulu olan bilgi, beceri ve tutuma sahip olma durumudur (Topses, 2003). Yani öğrenmeye hazır olma durumudur. İlgi, öğrencilerin bir konuya yakınlık duyması, merak etmesi, bir konudan hoşlanması olarak adlandırılabilir. Öğrencilerin dersteki başarisında o derse yönelik ilgisi, dersi öğrenmeye istekli olması önemlidir. Öğrenme profili ise öğrencilerin öğrenme eğilimleri ve nasıl daha iyi öğrendiği ile ilgilidir. Öğrencilerin öğrenme biçimlerini tanımlamak; nasıl öğrendiğini, düşündüğünü belirlemek için

verilerin bir araya getirilmesi ile öğrenme profili oluşturulur. Farklı öğrenme stilleri, kültür, zekâ türleri ve cinsiyet öğrenme profilini biçimlendiren unsurlardır (Tomlinson, 2014).

Farklılaştırılmış öğretimde, farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilere kendilerine uygun öğrenme yolları ve seçenekler sunulur. Öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması şüphesiz öğrencilerin öğrenmelerini daha nitelikli hâle getirecektir. Öğrenciler kendi öğrenme hızlarında; hazır bulunuşluklarına, ilgilerine ve/veya tercihlerine göre aynı konuyu öğrenebilir. Sınıftaki bütün öğrenciler etkileşim içerisinde olmaları ile birlikte aynı kazanıma farklı yollardan ulaşırlar (Demir, 2021). Bu noktada eğitim sürecinin temel unsurlarından biri olan ders kitaplarındaki etkinliklerin ve içeriğin farklılaştırılmış öğretime uygun bir şekilde düzenlenmesi önemlidir. Bunun için ders kitaplarında farklı türlerde ve farklı seviyelerde etkinlikler yer almalı, öğrencilere ne öğrendiklerini göstermeleri için çok çeşitli görevler içeren, seçme şansı veren etkinlikler bulunmalıdır. Böylece öğrenciler farklı şekillerde öğrendiklerini gösterme şansına sahip olurlar.

Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile ilgili yapılan araştırmaların (Akça-Üşenti, 2013; Avcı, Yüksel, Soyer ve Balıkcıoğlu, 2009; Bozca-İşlekeller, 2017; Kara ve Ünal, 2021; Karadağ, 2010) sınırlı olduğu söylenebilir. Alan yazında ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirildiği araştırmalarda; etkinliklerin içerik ve nitelik yönünden incelenmesi (Çevik ve Güneş, 2017), etkinliklerin öğretim programındaki kazanımlarla örtüşme durumları (Batur ve Özdemir, 2021; Karacaoğlu, Dağ ve Uzun, 2021), konuşma etkinliklerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi (Eyüp ve Kansızoğlu, 2021), etkinliklerin kinestetik öğrenme açısından incelenmesi (Mete ve Yarı, 2020), anlatıma dayalı etkinliklerin incelenmesi (Şimşek ve Demirel, 2020), özetleme etkinliklerinin değerlendirilmesi (Karadağ, 2019), etkinliklerin öğrenme alanlarına dağılımının incelenmesi (Mutlu ve Yurt, 2019), etkinliklerin bilişsel ve üstbilişsel işlevler açısından değerlendirilmesi (Karadağ ve Tekercioğlu, 2019), etkinliklerin çoklu zekâ yaklaşımı açısından değerlendirilmesi (Epcacan, 2018), etkinliklerin söz varlığını geliştirmede kullanılan yöntem ve teknikler yönünden değerlendirilmesi (Ömeroğlu ve Hakkoymaz, 2022), etkinliklerin değerler eğitimi açısından incelenmesi (Deniz ve Karagöl, 2018), etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisine göre incelenmesi (Dilekçi ve Karatay, 2022) konularında çalışmalar yapılmıştır. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla ilişkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın farklılaştırılmış Türkçe öğretimi kapsamında alana katkı sağlayacağı, ders kitabı yazarlarında farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla ilişkisinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen alt sorulara cevap aranmıştır:

1. 5. sınıf Türkçe ders kitabında farklılaştırılmış öğretime uygun kaç etkinlik bulunmaktadır? Bu etkinliklerin temel dil becerilerine göre dağılımı nasıldır?
2. 6. sınıf Türkçe ders kitabında farklılaştırılmış öğretime uygun kaç etkinlik bulunmaktadır? Bu etkinliklerin temel dil becerilerine göre dağılımı nasıldır?
3. 7. sınıf Türkçe ders kitabında farklılaştırılmış öğretime uygun kaç etkinlik bulunmaktadır? Bu etkinliklerin temel dil becerilerine göre dağılımı nasıldır?
4. 8. sınıf Türkçe ders kitabında farklılaştırılmış öğretime uygun kaç etkinlik bulunmaktadır? Bu etkinliklerin temel dil becerilerine göre dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Bu araştırmada ortaokul Türkçe ders kitapları doküman olarak kabul edilmiş ve kitaplardaki etkinliklerin farklılaştırılmış öğretime uygunluğu incelenmiştir.

2.1. Çalışma grubu ve verilerin toplanması

Araştırmanın inceleme nesneleri 2022-2023 eğitim-öğretim yılında okutulan ortaokul Türkçe ders kitaplarıdır. Ders kitaplarının seçim aşamasında EBA üzerinden 5. sınıflar için 1, 6. sınıflar için 2, 7. sınıflar için 2, 8. sınıf için 2 ders kitabına ulaşılmıştır. Ulaşılan kitaplardan rastgele örnekleme ile her sınıf düzeyinde 1 kitap seçilmiştir. Hazırlık alışmaları da etkinlik olarak değerlendirilmiştir. İnceleme nesnesi olan Türkçe ders kitapları ve kitaplarda yer alan etkinlik sayıları Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. İncelenen Ortaokul Türkçe Ders Kitapları

Sınıf Seviyesi	Kitabın Adı	Yayınevi	Etkinlik sayısı
5. Sınıf	Ortaokul Türkçe Ders Kitabı	Anıttepe	354
6. Sınıf	Ortaokul Türkçe Ders Kitabı	MEB	261
7. Sınıf	Ortaokul Türkçe Ders Kitabı	MEB	285
8. Sınıf	Ortaokul Türkçe Ders Kitabı	MEB	285

2.2. Verilerin analizi

Veriler nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Ders kitaplarındaki etkinlikler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında değerlendirilmiştir. Etkinliklerin farklılaştırılmış etkinlik olarak değerlendirilmesinde kuramsal çerçeveye (Avcı ve Yüksel, 2018; Gregory ve Chapman, 2020; Heacox, 2012; Tomlinson, 2014) göre oluşturulan aşağıdaki ölçütlerden en az birini karşılamasına dikkat edilmiştir:

1. Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına hitap etmesi: Örneğin bir etkinliğin kendi içinde kolay-orta-zor şeklinde üç farklı zorluk düzeyinde verilmesi.
2. Öğrencilerin ilgi ve isteklerine hitap etmesi: Örneğin bir etkinlikte birden fazla seçenek sunulması, öğrencinin istediği görevi seçmesi.
3. Öğrencilerin farklı öğrenme profillerine hitap etmesi: Örneğin bir etkinliğin hem görsel hem işitsel yolla sunumu, öğrencilerin öğrenme stillerine, zekâ türlerine hitap etmesi ya da öğrenciye öğrendiklerini sunum, canlandırma, rapor yazma vb. farklı yollarla gösterebilmesi.

Belirlenen ölçütler doğrultusunda ders kitaplarındaki tüm etkinlikler incelenmiş ve farklılaştırılmış etkinlik olarak değerlendirilen etkinlikler temel dil becerileri alanlarına göre ayrılarak tablolaştırılmıştır.

2.3. Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından analiz edilmiş, tespit edilen etkinlikler karşılaştırılarak araştırmacı çeşitlenmesi gerçekleştirilmiştir. Miles ve Huberman (2019), kodlayıcı güvenilirliği için en az %80 düzeyinde bir uyum olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışmada araştırmacılar arasındaki uyum %95 olarak tespit edilmiştir. Veri analizleri üç alan uzmanına okutulmuş, uzmanların dönütlerine göre düzenlemeler yapılmıştır. Dış geçerlik için ayrıntılı betimleme ve etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Bu araştırma etik kurul izni gerektirmeyen araştırmalar arasında yer almaktadır. Araştırmada “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

3. Bulgular

Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda tespit edilen farklılaştırılmış etkinlikler Tablo 2’de belirtilmiştir:

Tablo 2. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’na İlişkin Bulgular

Beceri Alanı	Farklılaştırılmış Etkinlik Türü	Sayfa	f
Dinleme/İzleme	Not olarak çizgi film izleme, sanal bir gezi düzenleme, kare bulmaca	30, 51, 54	3
Konuşma	Seçilen bir kişiyi tanıtan bir konuşma hazırlama ve sunma	126	1
Okuma	Sözcük avı, çengel bulmaca	144, 156	2
Yazma	İstenilen türde bir metin yazma, resim çizme, afiş tasarlama, öge seçerek kısa bir hikâye oluşturma	21, 95, 162, 197	4
Toplam			10

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 10 etkinliğin farklılaştırılmış etkinlik olduğu Tablo 2’de görülmektedir. Dinleme/izleme becerisi alanında “not olarak çizgi film izleme, sanal bir gezi düzenleme ve kare bulmaca” türlerinde (f=3); konuşma becerisi alanında “seçilen bir kişiyi tanıtan bir konuşma hazırlama ve sunma” türünde (f=1); okuma becerisi alanında “sözcük avı ve çengel bulmaca” türlerinde (f=2); yazma becerisi alanında “istenilen türde bir metin yazma, resim çizme, afiş tasarlama ve öge seçerek kısa

Bir hikâye oluşturma” türlerinde (f=4) farklılaştırılmış etkinlikler olduğu belirlenmiştir. Etkinliklerden biri örnek olarak Şekil 1’de verilmiştir:

11. ETKİNLİK

Aşağıdaki kutulardan birer öge seçerek kısa bir hikâye oluşturunuz. İsterseniz tipler torbasından birden fazla kişi seçerek ya da yeni kişiler ekleyerek şahıs kadronuzu zenginleştirebilirsiniz. Hikâye taslağınızı öncelikle defterinize yazınız. Gerekli düzeltmelerle taslağınızı geliştirerek aşağıya yazınız. Hikâyenize başlık koymayı unutmayınız.

Tipler (Kişiler)	Konular	Yer	Zaman
Öğretmen	Büyükklere Saygı	Ev	Bir sonbahar sabahı
Çiftçi	Çevreye Saygı	Okul	Bir bayram günü
Öğrenci	Emeğe Saygı	Köy	Okulun ilk günü
Anne	Hayvanlara Saygı	Çiftlik	Bir yaz tatili
Baba	Tarihe Saygı	Orman	
Postacı			
Simitçi çocuk			

Konu: Tipler:

Yer: Zaman: Düğüm (Sorun):

Şekil 1. Farklılaştırılmış Etkinlik Örneği (5. Sınıf)

Şekil 1’de verilen hikâye oluşturma etkinliğinde hikâye öğeleri için öğrencilere birçok seçenek sunulmuş, öğrencilerin ilgi ve istekleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu etkinlikte “Hikâye edici metin yazar.” kazanımı işlenirken öğrencilere çeşitli seçenekler sunulularak etkinlik farklılaştırılmıştır.

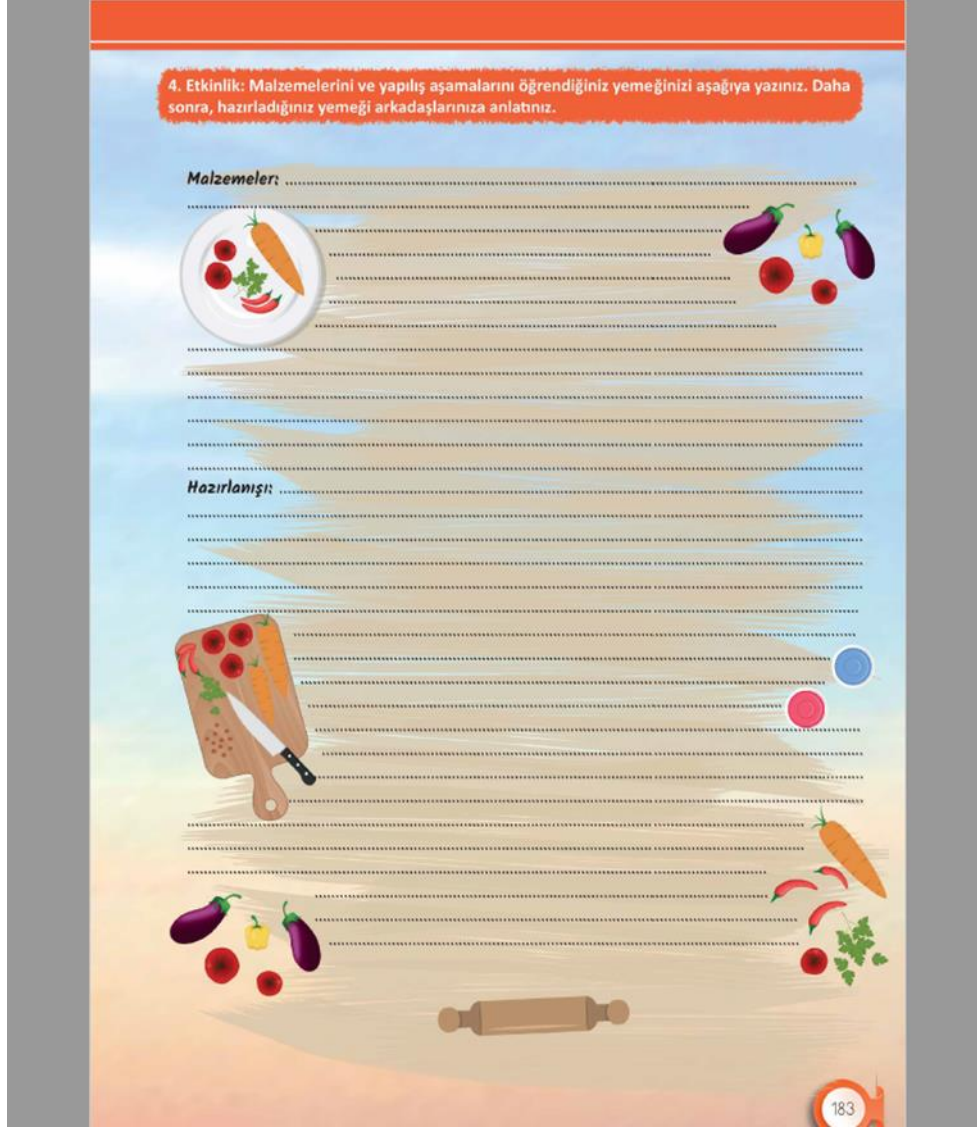
Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda tespit edilen farklılaştırılmış etkinlikler Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3. Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’na İlişkin Bulgular

Beceri Alanı	Farklılaştırılmış Etkinlik Türü	Sayfa	f
Konuşma	Kelime oyunu, bilim alanında dikkatini çeken bir gelişmeyi anlatma, istediği bir konuda araştırma projesi hazırlama-sunma, istediği bir geleneksel oyunu tanıtmaya-oyunama, ilgi duyulan spor dalıyla ilgili haber metni araştırma-sunma, seçilen görselle ilgili konuşma yapma	22, 74, 162, 176, 229, 260	6
Okuma	Çengel bulmaca, sözcük avı, çengel bulmaca, sözcük avı, çengel bulmaca, sözcük avı	28, 33, 86, 138, 174, 265	6
Yazma	Z kütüphane tasarlama, tasarım (icat), kampanya oluşturma, seçtiği bir bilim insanına e posta yazma, seçtiği bir yer için gezi planı oluşturma, yemek tarifi yazma ve anlatma, spor ayakkabısı tasarlama, kahvaltı menüsü hazırlama	35, 87, 95, 141, 150, 183, 213, 219	8
Toplam			20

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 20 etkinliğin farklılaştırılmış etkinlik olduğu Tablo 3’te görülmektedir. Konuşma becerisi alanında “kelime oyunu, bilim alanında dikkatini çeken bir gelişmeyi anlatma, istediği bir konuda araştırma projesi hazırlama-sunma, istediği bir geleneksel oyunu tanıtmaya-oyunama, ilgi duyulan spor dalıyla ilgili haber metni araştırma-sunma, seçilen görselle ilgili konuşma yapma” türlerinde (f=6); okuma becerisi alanında “çengel bulmaca ve sözcük avı” türlerinde (f=6); yazma becerisi alanında “Z kütüphane tasarlama, tasarım (icat), kampanya oluşturma, seçtiği bir bilim insanına e posta yazma, seçtiği bir yer için gezi planı oluşturma, yemek tarifi yazma, spor ayakkabısı

tasarlama, kahvaltı menüsü hazırlama” türlerinde (f=8) farklılaştırılmış etkinlikler olduğu belirlenmiştir. Dinleme/izleme becerisi alanında farklılaştırılmış etkinlik tespit edilememiştir. Etkinliklerden biri örnek olarak Şekil 2’de verilmiştir:



Şekil 2. Farklılaştırılmış Etkinlik Örneği (6. Sınıf)

Şekil 2’deki yazma etkinliğinde, öğrencilerden bir yemeğin yapılış aşamalarını yazmaları istenirken öğrencilerin hazır bulunuşlukları, ilgi ve tercihleri göz önünde bulundurulmuştur. Bütün öğrenciler aynı kazanım doğrultusunda çalışırken istedikleri ve ilgi duydukları bir konuda ürün ortaya koyacaklardır.

Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda tespit edilen farklılaştırılmış etkinlikler Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4. Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'na İlişkin Bulgular

Beceri Alanı	Farklılaştırılmış Etkinlik Türü	Sayfa	f
Konuşma	Seçtiği kadın kahramanla ilgili araştırma yapma ve sunma, seçtiği şair ve yazarla ilgili araştırma yapma ve sunma, seçtiği Türk düşünürüyle ilgili araştırma yapma ve sunma, seçtiği geleneksel el sanatını araştırma ve sunma	50, 83, 194, 244	4
Okuma	engel bulmaca, sözcük avı, engel bulmaca, örnek alınan bir kişinin hayatını araştırma, sarmal bulmaca, engel bulmaca, engel bulmaca, sarmal bulmaca	16, 56, 74, 129, 139, 154, 204, 242, 250	9
Yazma	Meyve bahçesi oluşturma ve betimleme, afiş hazırlama, blog oluşturma, kitap kapağı tasarlama, seçtiği unsurlara göre masal yazma, seçtiği spor dalıyla ilgili araştırma yapma ve metin yazma, istediği türde bir yazı yazma, istediği türde bir yazı yazma, efemera panosu hazırlama	32, 64, 97, 111, 129, 218, 238, 245, 259	9
Toplam			22

7. sınıf Türkçe ders kitabındaki 22 etkinliğin farklılaştırılmış etkinlik olduğu Tablo 4'te görölmektedir. Konuşma becerisi alanında "seçtiği kadın kahramanla ilgili araştırma yapma ve sunma, seçtiği şair yazarla ilgili araştırma yapma ve sunma, seçtiği Türk düşünürüyle ilgili araştırma yapma ve sunma, seçtiği geleneksel el sanatını araştırma ve sunma" türlerinde (f=4); okuma becerisi alanında "engel bulmaca, sözcük avı, örnek alınan bir kişinin hayatını araştırma, sarmal bulmaca" türlerinde (f=9); yazma becerisi alanında "meyve bahçesi oluşturma ve betimleme, afiş hazırlama, blog oluşturma, kitap kapağı tasarlama, seçtiği unsurlara göre masal yazma, seçtiği spor dalıyla ilgili araştırma yapma ve metin yazma, istediği türde bir yazı yazma, efemera panosu hazırlama" türlerinde (f=9) farklılaştırılmış etkinlikler olduğu belirlenmiştir. Dinleme/izleme becerisi alanında farklılaştırılmış etkinlik tespit edilememiştir. Etkinliklerden biri örnek olarak şekil 3'te gösterilmiştir:



Şekil 3. Farklılaştırılmış Etkinlik Örneği (7. Sınıf)

Şekil 3'teki etkinlikte, öğrencilerden kadın kahramanlarla ilgili araştırma yapmaları ve araştırmalarını sunmaları istenirken beş farklı seçenek sunularak öğrencilerin ilgi ve istekleri göz önünde bulundurulmuştur.

Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda tespit edilen farklılaştırılmış etkinlikler Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'na İlişkin Bulgular

Beceri Alanı	Farklılaştırılmış Etkinlik Türü	Sayfa	f
Konuşma	Beğendiği Türk destanını araştırma ve sunma, beğendiği türkünün hikâyesini araştırma ve sunma, seçtiği bir kültürel mirası araştırma-sunma	184, 189, 197	3
Okuma	Çengel bulmaca, karışık harflerden kelime bulmaca, çengel bulmaca, çengel bulmaca, çengel bulmaca	23, 48, 132, 187, 220, 256	6
Yazma	İsteddiği türde bir yazı yazma	128	1
Toplam			10

Tablo 5'te 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 10 etkinliğin farklılaştırılmış etkinlik olduğu görülmektedir. Konuşma becerisi alanında "beğendiği Türk destanını araştırma ve sunma, beğendiği türkünün hikâyesini araştırma ve sunma, seçtiği bir kültürel mirası araştırma ve sunma" türlerinde (f=3); okuma becerisi alanında "çengel bulmaca ve karışık harflerden kelime bulmaca" türlerinde (f=6); yazma becerisi alanında "istediği türde bir yazı yazma" türünde (f=1) farklılaştırılmış etkinlik olduğu belirlenmiştir. Dinleme/izleme becerisi alanında farklılaştırılmış etkinlik tespit edilememiştir. Etkinliklerden biri örnek olarak Şekil 4'te verilmiştir:

7. ETKİNLİK

a) Aşağıdaki değerler ağacından istediğiniz bir değeri seçiniz.

Adalet Dürüstlük
Dostluk Sabır
Öz Denetim Sevgi
Yardımsızlık Vatansızlık
Saygı Sorumluluk

38

Dinleme / İzleme Metni

b) Seçtiğiniz değerle ilgili öyküleyici bir metin yazınız. Aşağıdaki yazı taslağını doldurup yazınıza uygun bir başlık koymayı unutmayınız.

Yazı Taslağı

Yazının Konusu:
Yazının Ana Fikri:
Serim Bölümü:
Düğüm Bölümü:
Çözüm Bölümü:

Şekil 4. Farklılaştırılmış Etkinlik Örneği (8. Sınıf)

Şekil 4'teki etkinlikte öğrencilerden değerlerle ilgili öyküleyici bir metin yazmaları istenirken on farklı değer verilerek öğrencilere seçme şansı sunulmuştur. Öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve ilgileri göz önünde bulundurulmuştur. Örneğin dostluk ve sevgi değerleriyle ilgili birçok öğrenci öyküleyici bir metin oluşturabilecekken öz denetim değeriyle ilgili öyküleyici metin oluşturmada zorlanabilir.

4. Tartışma, sonuç ve öneriler

Bu araştırmada, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla ilişkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, farklılaştırılmış etkinliklerin hem sınıf düzeylerine göre dağılımında hem de temel dil becerilerine göre dağılımında bir tutarlılığın olmadığı belirlenmiştir. Mevcut Türkçe ders kitaplarında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını yansıtan etkinliklerin sınırlı düzeyde olduğu görülmüştür. 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında dinleme/izleme beceri alanına yönelik farklılaştırılmış etkinlik tespit edilememiştir. Kitaplardaki farklılaştırılmış etkinlikler çeşitlilik göstermemektedir. Özellikle bulmaca etkinliklerinin birbirini tekrar ettiği görülmüştür. Çevik ve Güneş (2017) yaptıkları araştırmada Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde yapılandırıcı yaklaşımın öğrenme ilkelerine dikkat edilmediğini, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınmadığını, etkinliklerin çoğunun birbirine benzediğini ve tekrarlandığını belirlemişlerdir. Epçaçan ve Kırbaş (2018) araştırmalarında Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin, bireysel farklılıklara vurgu yapan çoklu zekâ kuramında yer alan zekâ türlerine göre dağılımında tutarlılık olmadığını, bazı zekâ türlerine hiç yer verilmediğini tespit etmişlerdir.

Farklılaştırılmış Türkçe öğretimiyle ilgili yapılan araştırmalarda Avcı, Yüksel, Soyer ve Balıkçoğlu (2009) 6. sınıf Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu bir

etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Karadağ (2010), farklılaştırılmış Türkçe derslerinin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Akça-Üşenti (2013) araştırmasında, özel yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretiminin, öğrencilerin bilişsel becerilerini ve yazma becerilerini geliştirdiğini, başarı düzeylerini artırdığını tespit etmiştir. Bozca-İşlekeller (2017) araştırmasında, farklılaştırılmış Türkçe öğretiminin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini, Türkçe ders başarısını ve yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde artırdığını belirlemiştir. Farklılaştırılmış dil öğretimi, okuma ve yazma öğretimiyle ilgili diğer araştırmalarda (Baumgartner, Lipowski ve Rush, 2003; Geisler, Hessler, Gardner ve Lovelace, 2009; Puzio, Colby ve Algeo-Nichols, 2020; Tobin, 2008) da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmalar farklılaştırılmış Türkçe öğretiminin öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu etkisinin olabileceğini göstermektedir.

Farklılaştırılmış öğretimde öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur. Farklı etkinliklerle seçme şansı verildiğinde öğrenciler kendi düzeylerine göre kendi hızlarında öğrenirler, istedikleri ürünü ortaya koyarlar. Böylece öğrenme sürecine etkin katılırlar, bağımsız çalışma becerileri ve öz yeterlikleri gelişir. Öğretim süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalı, kullanılan öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini desteklemeli, anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmeli, ilgilerini çekmelidir (MEB, 2019). Bunun için temel ders materyali olan Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler hazırlanırken öğrencilerin çok farklı hazır bulunuşlukları, ilgi ve tercihleri, öğrenme profilleri olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Ders kitaplarındaki etkinlikler farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre zenginleştirilmeli ve çeşitlendirilmelidir. Öğretmenler ders kitaplarındaki standart etkinlikleri farklılaştırarak sunmalıdır. Bununla birlikte alan yazında farklılaştırılmış öğretim stratejileri olarak bilinen öğrenme ve ilgi merkezleri, istasyon, öğrenme sözleşmesi, ajanda, okuma çemberi, RAFT gibi yöntem ve teknikler de öğrenme öğretme sürecinde kullanılmalıdır (Conklin ve Frei, 2016; Tomlinson, 2014). Etkinliklerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun bir şekilde düzenlenmesinin öğrencilerin derse olan ilgisini ve dersteki başarısını artıracığı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akça-Üşenti, Ü. (2013). *Üstün zekâh ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının etkililiğinin sınanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 351534).
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama* (4. baskı). Ankara: Nobel.
- Avcı, S., Yüksel, A., Soyer, K. ve Balıkcıoğlu, S. (2009). Şiir bilgisi konusu için tasarlanmış farklılaştırılmış sınıf ortamının öğrenciler üzerinde yarattığı bilinçsel ve duyuşsal değişimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (3), 1043-1084. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/97377/>
- Batur, Z. ve Özdemir, P. (2021). Türkçe ders kitabı etkinliklerinin kazanımlarla örtüşme durumları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 47-68. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1795249>
- Bozca-İşlekeller, A. (2017). *Üstün zekâh öğrencilerde Türkçe koşut eğitim programının başarıya, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 461422).
- Baumgartner, T., Lipowski, M. B. ve Rush, C. (2003). *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Education Resources Information Center (ERIC No. ED479203).

- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286. <https://doi.org/10.16916/aded.288848>
- Demir, S. (2021). *Uygulamalı örneklerle farklılaştırılmış öğretim yöntem ve teknikleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 244-255. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2160963>
- Dilekçi, A. ve Karatay, H. (2022). Türkçe dersi kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(2), 830-846. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2510655>
- Epçaçan, C. (2018). Türkçe ders kitabı etkinliklerinin çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim açısından değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (76), 57-78. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2561307>
- Eyüp, B. ve Kansızoğlu, N. (2021). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 366-385. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1088285>
- Geisler, J. L., Hessler, T., Gardner, R. ve Lovelace, T. S. (2009). Differentiated writing interventions for high-achieving urban African American elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 20, 214-247. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ849377.pdf>
- Gregory, G. H. ve Chapman, C. (2020). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri: Tek beden herkese uymaz*. (Çev. Ed. Sözer, M. A.). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar/Language teaching approaches and their applications in teaching Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183308>
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners (Updated anniversary edition)*. Free Spirit Publishing.
- Kara, M. ve Ünal, M. (2021). Özel yetenekli çocuklarda farklılaştırılmış yazma becerisi etkinliklerinin BİLSEM yönergesiyle uyumluluğunun Maker modeline göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 75-96. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1102192>
- Karacaoğlu, M. Ö., Dağ, M. & Uzun, O. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 96-126. <https://doi.org/10.21733/ibad.852233>
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 263134).
- Karadağ, Ö. (2019). Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 469-485. <https://doi.org/10.16916/aded.449294>
- Karadağ, Ö. ve Tekercioğlu, H. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlemlere dair bir durum tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 628-646. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.594240>
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Mete, F. ve Yarı, M. (2020). MEB 2018 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin kinestetik öğrenme stiline uygunluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları* (HÜTAD), (33), 191-208. <https://doi.org/10.20427/turkiyat.687765>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. ed.). Ankara: Pegem Akademi.

- Mutlu, H. H. ve Yurt, E. E. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrenme alanlarına dağılımının incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 469-474. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/867247>
- Ömeroğlu, A. F. ve Hakkoymaz, S. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 347-362. <https://doi.org/10.16916/aded.1053964>
- Puzio, K., Colby, G. T. ve Algeo-Nichols, D. (2020). Differentiated literacy instruction: Boondoggle or best practice? *Review of Educational Research*, 90(4), 459-498. <https://doi.org/10.3102/0034654320933536>
- Şimşek, Ş. ve Demirel, İ. F. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının anlatıma dayalı etkinlikler yönünden karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 2125-2135. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.731886>
- Tobin, R. (2008). Conundrums in the differentiated literacy classroom. *Reading Improvement*, 45(4), 159-169. https://adifferentiatedcurriculum.weebly.com/uploads/1/7/2/9/17290242/conundrums_of_differentiation.pdf
- Tomlinson, C. A. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim*. (Çev. SEV Mat. ve Yay.). (2. Baskı). İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları.
- Topses, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

04. 2019 İlkokul Türkçe dersi öğretim programındaki dil bilgisi kazanımlarının etkililiđi¹

Bekir YILDIZ²

APA: Yıldız, B. (2023). 2019 İlkokul Türkçe dersi öğretim programındaki dil bilgisi kazanımlarının etkililiği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 47-59. DOI: 10.29000/rumelide.1279052

Öz

Bu araştırmanın amacı 2019 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı'nda yer alan dil bilgisi kazanımlarının etkililiğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin dil bilgisine yönelik görüşleri, yapmış oldukları etkinlikler ve uygulamalar belirlenmiştir. Araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen *Dil Bilgisi Görüşme Formu* kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 16 katılıcı sınıf öğretmeni ile görüşme gerçekteştirilerek elde edilmiştir. Araştırmada ilkokul Türkçe dersi dil bilgisi kazanımlarının verilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ve uygulamalarını derinlemesine analiz etmek, görüş, benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak amacıyla içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri, ilkokul düzeyinde dil bilgisi öğretimini Türkçe öğretimi için bir gereklilik olarak görmektedir. İlkokul Türkçe dersi öğretim programında dil bilgisi konularının içeriği zenginleştirilmeli, Türkçe ders kitaplarında yer alan dil bilgisi konularına yönelik etkinliklerin sayısı ve kalitesi arttırılmalıdır.

Anahtar kelimeler: Dil bilgisi, Türkçe öğretim programı, ilkokul, sınıf öğretmeni

The effectiveness of grammer acquisitions in the 2019 primary school Turkish teaching program

Abstract

The aim of this study is to determine the effectiveness of the grammar acquisitions in the 2019 primary school Turkish curriculum. In line with this purpose, the opinions of classroom teachers about grammar, their activities and practices were determined. Case study from qualitative research methods was used as the research design. The study group of the research was determined by criterion sampling and easily accessible case sampling from purposeful sampling methods. The Grammar Interview Form developed by the researcher was used as a data collection tool. The data of the study were obtained by interviewing 16 participating classroom teachers. In the study, content analysis was conducted to analyze the opinions and practices of classroom teachers regarding the teaching of grammar objectives in primary school Turkish lesson in depth and to reveal their opinions, similarities and differences. According to the results of the research, classroom teachers see grammar teaching at primary school level as a necessity for teaching Turkish. The content of grammar

¹ Bu araştırma verilerinin bir bölümü 2-3 Aralık 2022 tarihinde gerçekteştirilen Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur

² Dr. Milli Eğitim Bakanlığı, (Mersin, Türkiye) , yildizbekiro86@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9772-1856 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1279052]

topics in the primary school Turkish curriculum should be enriched, and the number and quality of activities related to grammar topics in Turkish textbooks should be increased.

Keywords: Grammar, Turkish curriculum, primary school, classroom teacher

Giriş

Bir dile özgü temel becerilerin etkili ve güzel kullanımı o dilin ses, şekil, anlam ve cümle yapısının bilinmesini gerektirmektedir. Bu durum dil bilgisi öğretimini gerekli kılmaktadır. Anadil öğretiminde okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi temel becerilerin öğretilmesi kadar o dilin şekil ve anlamını ilişkin temel dil bilgisi kurallarının da öğretilmesi büyük önem arz etmektedir. Kelimeleri ve cümleleri çeşitli yönleriyle inceleyen dil bilgisi, kusursuz düşünmeye yardımcı, doğru konuşma ve yazmada etkililik sağlar (Sağır & Demir Atalay, 2016). Bir dilin seslerinden cümlelerine kadar bütün yönleriyle inceleyen dil bilgisi, ses bilgisi (fonetik), şekil bilgisi (morfoloji) köken bilgisi (etimoloji), cümle bilgisi (sentaks), anlam bilgisi (semantik) gibi alt başlıklar altında değerlendirilmiştir (Dilaçar, 1968; Doğan, 2005).

Dil bilgisinin birçok çalışma alanı bulursa da eğitim alanında “*okul dil bilgisi*” ve “*bilim dil bilgisi*” olmak üzere iki tür kullanım alanı bulunmaktadır. İnceleme ve araştırma amaçlı kullanılan bilim dil bilgisi, yüksek öğrenim gören öğrencilerin çalışma alanı iken okul dil bilgisi ilkokuldan üniversiteye kadar öğrencinin ihtiyacına uygun, eğitim amaçları ile uyumlu, temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik tanım ve kavramlarla ilgilenmektedir. İlkokullarda dil bilgisi öğretimine yönelik birçok yöntem denenmiş, çok fazla dil bilgisi konusu ve ilkeleri kuramsal olarak ayrı bir öğrenme alanı hatta ayrı bir ders olarak okutulmuştur. 2005 Türkçe Öğretim Programı (1-5. Sınıflar) ile dil bilgisi öğretimi ayrı bir ders veya öğrenme alanı değil, Türkçe'nin temel öğrenme alanları ile birlikte dile ilişkin temel kural ve ilkeler, dinleme ve okuma metinleri içerisinde sezdirilerek verilmesi yöntemi benimsenmiştir (Güneş, 2013). Gerek ders kitaplarındaki metinlerden gerekse farklı kaynaklarda yer bulan uygun etkinlikler aracılığıyla birtakım dil bilgisi konuları ve ilkeleri öğrencilerin hissetmesiyle öğretilmek istenmiştir.

Bir dilin genel ve özel kurallarının çerçevesini oluşturan dil bilgisi, daha hızlı, doğru ve etkili dil öğretiminin yapılmasını sağlar (Özbay, 2011). Temel dil becerileri ile dilin yapı ve işlev özelliklerini içeren dil öğretimi kuramsal bilgi aktarımı yapmaktan çok uygulamaya dönük, işlevsel bir öğretimi sağlayacaktır. Böylelikle her birey etkin okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerini geliştirecek, anadiline veya herhangi bir yabancı dile ilişkin gelişimini görebilecek, dilin fonksiyonlarını kavramış olacaktır (Güven, 2003). Peng'e (2017) göre dil öğrenimi ve öğretiminde dilsel ve sosyal bağlamda insanların anlaşmasına hizmet eden yardımcı bir kaynak olma işlevi görmektedir.

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma temel becerileriyle birlikte söz varlığını geliştirmeye yönelik dil bilgisi kazanımları yer almaktadır. Sınırlı sayıda dil bilgisi konusunun yer aldığı programda kazanımlar salt bilgi düzeyinde değil, temel becerilerle iç içe sunularak sezdirilmek istenmektedir. Program, temel düzeyde verilmesi istenen dil bilgisi kurallarını, kuramsal ve bilgiye dönük işlemlerden ziyade, uygulamaya dönük etkinliklerle verilmesini gerektirmektedir. İlkokul çağlarındaki bir çocuğun zihinsel gelişim olarak somut işlemler dönemi içerisinde yer alması, dil bilgisi kurallarının öğretilmesinde somutlaştırma ve uygulamalı eğitim yapmayı gerekli kılmaktadır. Bu durumda öğrencinin öğretmene göre daha aktif olması gerekmektedir. Zhu (2016) öğretmenlere sınıfta dilbilgisi öğretimini belli ölçüde kontrol etmelerini ve bu konuda fazla

konuşmalarını tavsiye etmektedir. Dil bilgisi eğitimi ile dilin genel ve özel kurallarının belirlenmesi, uygulanması ve böylece dilin doğru ve hızlı şekilde öğretilmesi amaçlanmaktadır.

İlkokul Türkçe dersi içerisinde yer bulan dil bilgisi öğretimine ilişkin son yıllarda köklü değişiklikler yapılmış; kullanılan araç-gereçlerde, yöntem ve tekniklerde farklı uygulamalar ortaya konulmuştur. 2005, 2006, 2009, 2015, 2017 ve 2019 yıllarında İlkokul Türkçe ders programlarında dil bilgisi konuları ve bu konulara ilişkin kazanımlar Türkçe'nin temel öğrenme alanı olan okuma, yazma, dinleme, konuşma öğrenme alanları ile birlikte yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak yürütülmüştür. 2017 Türkçe öğretim programında dil bilgisi konuları söz varlığını geliştirmeye yönelik birtakım kazanımlar içerirken 2019 Türkçe Öğretim Programında doğrudan dil bilgisi kazanımlarının 5. sınıfta başlamasına ilkökulda ise okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri ile birlikte sunulmasına karar verilmiştir. İlkokul öğrencileri, dil bilgisi yerine okuma, anlama ve yazma çalışmalarlarıyla dil öğrenimini gerçekleştireceklerdir (MEB, 2019).

2019 Türkçe Öğretim Programında gramer ağırlıklı öğretimin yerini okuma, yazma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlar almıştır. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içerisinde ve aşamalı olarak yapılandırılmalıdır (MEB, 2019). İlkokulda dil bilgisi konuları birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar uygulamaya dayalı, örneklerle, konu sırasına ve sınıf düzeyine uygunluk ilkeleri dikkate alınarak yürütülmektedir (Ömeroğlu, 2018). İlkokullarda yapılan dil bilgisi öğretimine yönelik alan yazında yeterince kaynak bulunmamıştır. İlkokul Türkçe Ders Programı içerisinde dil bilgisine yönelik kazanımlar okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri ile bütünleşik olarak ana beceri başlıkları altında sunulmuştur. Dil bilgisine ilişkin doğrudan kazanımın yer almaması, ilkökulda dil bilgisi öğretiminin yapılmadığı anlamına gelmemelidir. Bir dilin ses, şekil ve cümle yapısına ilişkin kural ve ilkelerin henüz çok küçük yaşlarda ilkökuldan başlatılarak öğretilmesi gerekli midir? Yoksa çocuğun ilerleyen eğitim dönemlerinde verilmesi mi daha uygundur? Yönünde devam eden tartışma ve uygulamalara da ışık tutması açısından bu araştırma ayrı bir önem taşımaktadır. Bu araştırma ile İlkokullarda dil bilgisi öğretiminin yapılma gerekliliğine dair sınıf öğretmenleri görüşlerinin ve uygulama yöntemlerinin belirlenmesiyle alana önemli katkı yapacağı öngörülmektedir.

Bu araştırmanın amacı dil bilgisi kural ve ilkelerinin verilmesine ilişkin Türkçe dersi öğretim programı çerçevesinde yer alan kazanımların etkililiğine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Araştırmaya yönelik alt amaçlar ise aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

1. Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin dil bilgisi öğretim anlayışları nelerdir?
2. Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin dil bilgisi öğretim uygulamaları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

İlkokul Türkçe dersi öğretim programı çerçevesinde dil bilgisi kural ve ilkelerinin verilmesine ilişkin belirlenen kazanımların sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ve deneyimlerine göre değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışma nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma: gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda

gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırma deseni olarak katılımcıların görüş ve deneyimlerini belirlemek, derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışla değerlendirebilmek için durum çalışması olarak tasarlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu

Bu araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Mersin ili Erdemli ilçesinde görev yapan 16 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında katılımcıların gönüllülük esasına göre cinsiyet, mesleki kıdem ve sınıf düzeylerinin orantılı dağılımı ölçütleri dikkate alınmıştır. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak için belirlenen ölçütler doğrultusunda erişimi kolay olan öğretmenler tercih edilmiştir.

Çalışma grubunun cinsiyete, mesleki kıdeme, eğitim verdiği sınıf seviyesine ve mezuniyet durumuna ilişkin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Katılımcı Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

Değişkenler	f	%	
Cinsiyet	Kadın	8	50.00
	Erkek	8	50.00
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	4	25.00
	11-20 yıl	4	25.00
	21-30 yıl	5	31.25
	31-40 yıl	3	18.75
Sınıf Seviyesi	2. Sınıf	5	31.25
	3. Sınıf	5	31.25
	4. Sınıf	6	37.50

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan 16 sınıf öğretmenin 8’ini erkek, 8’ini kadın katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin 4’ü 1-10 yıl, 4’ü 11-20 yıl, 5’i 21-30 yıl ve 3’ü 31-40 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 5’i ikinci sınıf, 5’i üçüncü sınıf, 6’sı dördüncü sınıf okutmaktadır.

Verilerin toplanması

Bu araştırmada nitel araştırmalarda en sık tercih edilen veri toplama yöntemlerinden görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Bu amaçla öğretmenlere yönelik oluşturulan görüşme formunun ilk kısmı katılımcıların betimsel özelliklerine, ikinci kısımda ise ilkokullarda dil bilgisi öğretimine ilişkin dört adet yarı yapılandırılmış görüşme sorusu yer almıştır. Veri toplama işlemi öncesi alana yönelik detaylı bir literatür taraması yapılmış, ilgili sorular belirlenen amaç doğrultusunda hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu iki alan uzmanı kontrolünden geçirilerek hazır hâle getirilmiştir. Araştırmacı, katılımcılarla birebir görüşmeler yaparak verileri toplanmıştır. Belirlenen her bir açık uçlu soruya yönelik katılımcılardan alınan cevaplar araştırmacı tarafından görüşme formuna işlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesi

Araştırmada ilkökul Türkçe dersi dil bilgisi konularının verilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini derinlemesine ve ayrıntılı olarak tahlil etmek, görüş benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak amacıyla içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan veriler derin bir işleme tabi tutulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizinde toplanan veriler kodlama, temalandırma, kod ve temaları düzenleme, bulguları tanımlama ve yorumlama süreçleri takip edilerek analiz yapılır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Görüşme sürecinde araştırmacı tarafından tutulan yazılı kayıtlar kodlanmış, kodlardan ilgili temalar belirlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntı yapılarak desteklenmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenleri K1, K2, K3, K4, K5, K6.....K16 şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin dil bilgisi öğretim anlayışlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

TDÖP çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin dil bilgisi öğretim anlayışlarına yönelik elde edilen bulgular

Mevcut Türkçe ders programı çerçevesinde dil bilgisi konu ve kurallarına yönelik belirlenen kazanımlara ilişkin “TDÖP çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin dil bilgisi öğretim anlayışları nelerdir?” alt sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir. Dil bilgisi öğretiminin yeterliliğine ve gerekliliğine ilişkin görüşler değerlendirildiğinde 10 katılımcı sınıf öğretmeni dil bilgisi öğretiminin yapılması gerektiğini, 4 katılımcı sınıf öğretmenin kesinlikle yapılması gerektiğini, 2 katılımcı sınıf öğretmenin ilkökul döneminde kesinlikle dil bilgisi öğretiminin yapılmaması gerektiğini ifade etmiştir.

“Dil bilgisi, bir dilin öğretiminde olmazsa olmaz temel bileşenlerinden biridir. Dilin yapı ve özelliklerini kavrayabilmek için kesinlikle yapılması gereken bir öğretim olduğunu düşünüyorum.” (K4)

“Dili anlamlandırabilmek için temel dil bilgisi kural ve ilkelerinin öğrencilere vermesi gerekir. Bu eğitim ilköğretimin ilk kademesinde başlaması gerekir.” (K5)

“Mevcut programda olduğu gibi dil bilgisi konularının etkinlikler içerisine serpitilmesi oldukça yerindedir. Dil bilgisi konularının özel bir ders olarak değerlendirilmesi ve bu doğrultuda öğretiminin yapılması verimliliği düşürmektedir.” (K11)

“Gerek Türkçe’nin gerekse başka dillerin öğretiminde salt gramer bilgisi, temel eğitimde öğrencinin dil öğrenimini kısıtladığını, sınırladığını düşünüyorum.” (K16)

“İlkokul döneminde verilen dil bilgisi kurallarını öğrenci algulamakta zorlanmaktadır. Öğrencinin dil becerilerini geliştirmek için okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik etkinlikler yapılması gerekmektedir.” (K7)

Sınıf öğretmenlerinin dil bilgisi öğretim anlayışlarını belirlemek için dil bilgisi öğretimi üst başlığı altında dile hakim olma, anlama-anlatma becerisi, etkin okuma yazma, dil bilgisi etkinlikleri, dil bilgisi konuları, akademik başarı, öğrenmede kalıcılık, iletişim kurma olmak üzere 8 temaya ulaşılmıştır.



Şekil 1. Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Elde Edilen Temalar

Dile Hakim Olma: Okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileri ile bütünlük oluşturacak şekilde aktarımının yapıldığı dil bilgisi konu ve kuralları, öğrencilerin dile hakim olmasını sağlamaktadır. Öğrencinin Türkçe'nin biçim ve içerik özelliklerini öğrenmesi, noktalama işaretleri, imla kuralları, ses ve cümle özelliklerini bilmesiyle dile hakim olma durumu gerçekleşecektir.

“Dil bilgisi öğretiminin yapılması gereklidir çünkü çocuğun dile tam olarak hakim olması ancak sağlam bir dil bilgisi öğretimiyle gerçekleşecektir.” (K3)

“Dil bilgisi ile Türkçe'nin birbirinden ayrılmasının çok büyük bir hatadır. Dil bilgisi öğretiminin ilkokulun ilk kademesinden başlatılması gerekir.”(K12)

“Çocuğun konuştuğu dilin inceliklerini ve güzelliklerini öğrenip bunu kullanabilmesi için dil bilgisi öğretiminin erken yaşlarda verilmesi gerekmektedir.”(K15)

“Son yıllarda yapılan dil bilgisine yönelik değişikliklerle programın içi boşaltılmış durumda. Bu şekilde bir dil hakimiyetinin kurulması mümkün değil.” (K9)

Anlama-Anlatma Becerisi: Türkçe öğretimi, öğrencinin anlama ve anlatma becerisini geliştirmeyi amaçlar. Dil öğretimi, anlama (dinleme, okuma) ile anlatma (konuşma, yazma) becerilerini geliştirmeye yönelik olarak programlanmıştır.

“Dört temel dil becerisi üzerine inşa edilen Türkçe öğretimi, dil bilgisi öğretimi ile birlikte temel becerilerin gelişimini de sağlayacaktır. Dil bilgisi öğretimi tek boyutlu bir bilgi ve beceri alanı değil, Türkçenin diğer öğrenme alanlarıyla birebir ilişki kurularak öğretimi yapılacak girişik etkinlikler ve kurallar içerir.” (K11)

“Dil bilgisi okuma, yazma, dinleme ve konuşma alanı ile birlikte içi içe verilmesi çok doğru. Böylelikle sezdirerek öğretimin uygulanması kolay ve etkili hâle geliyor. Çocuğun anlama ve anlatma becerileri gelişiyor.”(K2).

“İlkokulda dil bilgisi öğretimi anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesini sağlayacağı için gerekli olduğunu düşünüyorum.”(K14)

Etkin Okuma-Yazma: İlkokul birinci sınıftan itibaren okuma ve yazma en temel öğrenme alanı olarak kabul edilir. Etkin bir okuma ve yazma becerisinin gelişimi dil bilgisi kurallarının öğretilmesi ile gelişim sağlanacağı ifade edilmiştir.

“Konuların daha iyi anlatılması, yorumlanması, öğretilmesi açısından dil bilgisini okuma yazma ile birlikte yürütülebilecek Türkçenin temel becerilerinden biri olarak görüyorum ve bunun ayrı olabileceğini düşünmüyorum.” (K1).

“Öğrencinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dilin ses, şekil, cümle ve yapı özelliklerinin bilinmesi, okuma ve yazma öğrenme alanında kalaylık sağlayacak, öğretimi verimli kılacaktır.”(K11)

Dil Bilgisi Etkinlikleri: Mevcut Türkçe ders programında öğretmenlerin en yetersiz bulunduğu alanlardan birisi de öğrenci ders ve çalışma kitaplarında dil bilgisi konularının yetersizliğidir. Kazanım temelli ders işleme sürecinin yapıldığı eğitimde, dil bilgisi konularına yönelik pekiştirici etkinliklerin yetersizliğinden dolayı öğretilenlerin kalıcılığı sınırlı düzeyde gerçekleştiği ifade edilmiştir.

“Dil bilgisi konuları artık metin ya da cümle içerisinde denk geldikçe veriliyor. Oysaki direkt konu verip, konular metinlerle desteklense, zenginleştirilse daha doğru olacaktır.” (K7).

“Dil bilgisi etkinliklerinin sadece belli konular çerçevesinde yer bulması, etkinliklerin çeşitliliği konusunda eksiklik oluşturmaktadır. Eş anlamlı, eş sesli ve zıt anlamlı kelimelere ilişkin ders kitaplarında her sınıf düzeyinde etkinlik yer almaktadır. Etkinlikler orantısız olarak bir dağılım göstermemektedir.”(K10)

Dil Bilgisi Konuları: Dil bilgisi konularının ilkökul programında azaltılmış olması ilkökul sürecinde dil öğretiminin yapılma düzeyini tartışmaya açmıştır. Her ne kadar belli düzeyde dil bilgisi öğretimi yapılsa da konuların azlığı ve etkinliklerin yetersizliği dikkat çekmektedir.

“Dil bilgisi konuları yok denecek kadar az. Tüm yılı eş anlamlı, eş sesli ve zıt anlamlı kelimeleri vermekle geçiriyoruz. Verilmesi gereken dil bilgisi kuralları verilmezken verilenler de çok fazla verilmektedir.” (K8).

“Dil bilgisi konuları programda içerik olarak azaltılmış fakat belli başlı birtakım konular da gereğinden fazla sunulmuştur.”(K14)

Akademik Başarı: Katılımcı sınıf öğretmenleri temel eğitimde dil bilgisi öğretiminin yapılması ile öğrenci akademik başarısı üzerinde olumlu bir etki oluşabileceğini ifade etmişlerdir.

“Çocuğun konuştuğu dilin şekil, biçim ve yapı özelliklerini bilmesi durumunda okul başarısında artış sağlanması beklenir. Türkçenin temel becerilerinin yanında dilin kural ve esaslarının öğrenilmiş olması birçok derste başarı sağlar.”(K11)

“İlkokulda dil bilgisi öğretimi mutlaka yapılmalıdır. Öğrenci konuştuğu, yazdığı, eğitim gördüğü dilin özelliklerini bilmezse sadece Türkçe dersinde değil diğer birçok derste de başarısız olacaktır.” (K2)

“Dil bilgisi çalışmalarını öğrencinin anlama ve anlatım becerilerini geliştirdiği gibi okul başarısını da arttıracaklarını düşünüyorum.”(K13)

Öğrenmede Kalıcılık: Katılımcı sınıf öğretmenleri dil bilgisi öğretiminin öğrenmede kalıcılığını sağlanmasına yönelik olumlu bir etki oluşturduğunu ifade etmektedir.

“Çocuğun etkin bir öğrenme gerçekleştirmesi, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi, büyük ölçüde konuştuğu ana dilinin temel özellik ve kurallarını bilmesine bağlıdır.” (K3)

“Daha hızlı ve verimli bir öğretimin gerçekleşmesi için öğrencinin küçük yaşta itibaren ana diline özgü yapıları ve kuralları tanımasına bağlıdır.” (K6)

“Birinci sınıftan itibaren dil bilgisi öğretimi yapılmalı. Sesler, harfler, kelimelerle başlayan okuma yazma, aslında dil bilgisi ile başlamakta. Bu şekilde yapılırsa öğrencinin temel becerileri gelişecek, öğrendikleri daha kalıcı hale gelecektir.” (K14).

İletişim Kurma: Katılımcı sınıf öğretmenlerine göre etkin bir iletişim becerisine sahip olabilmek, iyi bir dinleyici olabilmek ve dinlediklerini anlamlandırabilmek için dil bilgisi becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir.

“Dil becerisi gelişmiş bir çocuğun sergileyeceği en temel özelliklerden birisi de sağlıklı bir iletişim kurması olacaktır.” (K6)

“İyi bir iletişim, iyi bir dil bilgisi öğretimi ile gerçekleşir. Çocukların konuştuğu dile hakim olabilmesi, kurallarına göre okuma yazma yapabilmesi dil bilgisi öğretimini gerekli kılar.” (K12).

“Dilin ses ve cümle yapısını bilmeyen bir çocuk çevresi ile iletişim kurmada sorunlar yaşayacaktır.” (K15)

“Öğrencinin sınıf içi-sınıf dışı ortamlarda ve sosyal çevresinde iletişim kurarken ana diline ilişkin kullandığı kelime ve cümleler kurallarına uygun olarak kullanılırsa daha nitelikli bir iletişim kurulmuş olacaktır.”(K16)

TDÖP Çerçevesinde Sınıf Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretim Uygulamalarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Katılımcı sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmede “İlkokul Türkçe Ders Programında yer alan dil bilgisi konularını öğretirken hangi yöntem, teknik ve stratejileri kullanıyorsunuz?” sorusundan 8 farklı yöntem-teknik (Doğrudan anlatım, soru-cevap, örneklendirme, somuttan soyuta-kolaydan zora, drama, görsel kullanma, not tutturma, teknoloji kullanma) belirlenmiştir.



Şekil 2. Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Mevcut program çerçevesinde dil bilgisi kazanımlarına yönelik öğretmenlerin kullandığı yöntem ve tekniklerden en sık anlatım ve soru cevap yöntemini kullandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin yöntem ve teknikleri konuya uygunluğunu gözeterak kullandığı belirlenmiştir.

“Dil bilgisi öğretimi yaparken özellikle anlattığım konuları yaşamla bağ kurarak, somutlaştırma yaparak, önce kolay örnekler seçerek somuttan soyuta-kolaydan zora ilkesiyle aktarım yapıyorum.”(K7)

“Dil bilgisi konuları öğrenci için soyut kaldığı için mümkün olduğunca somutlaştırma yapıyorum. Örnekleri öğrencinin anlayacağı şekilde günlük hayattan veriyorum.” (K2).

“Dil bilgisi anlatımı yaparken özel olarak tercih ettiğim bir yöntem bulunmamaktadır fakat anlatmak istediği konuya en uygun olan yöntem ve tekniği önceden belirliyorum. Dil bilgisi anlatımı yaparken sık sık görsel kullanıyor ve akıllı tahta aracılığıyla konuları görselleştiriyorum.”(K8)

“Dil bilgisi konularında en sık anlatım ve soru-cevap yöntemini kullanıyorum. Sık sık görsellerden yararlanıyor. Ders sonunda akıllı tahtadan pekiştirici etkinlikler kullanarak öğretim yapıyorum.” (K13)

Bazı sınıf öğretmenleri dil bilgisi konularını öğretirken çok sık materyal kullanımı yaptığını, görsellerden faydalandığını, sınıf panosunda dil bilgisi konularına yönelik mutlaka birkaç etkinlik bulundurduğunu, mizah kullanma, drama yapma gibi yöntemlere başvurduklarını ifade etmişlerdir.

“Dil bilgisinde anlatım ve soru cevap yöntemini sık kullansam da konuların içeriğine uygun olarak drama mizah gibi farklı teknikleri de kullanıyorum.” (K1).

“Daha çok günlük hayattan örnekler veriyor, basit örneklerden zor örneklere doğru ilerliyorum. Soru cevap yapıyorum. Grup çalışmaları yaptırarak öğrencinin arkadaşlarında da öğrenme yapmasını sağlıyorum.” (K4)

“Gerek dil bilgisi gerekse başka alanlarda öğretim yaparken materyal kullanımını olabildiğince zengin tutmaya çalışıyorum. İlkokul öğrencilerinin somut işlemler döneminde olması görsel ve materyal kullanımını zorunlu kılmaktadır.”

“Dil bilgisi öğretimi yaparken en sık kullandığımız yöntem anlatım yapmak. Fakat gerçekleştirdiğimiz her bir etkinlikte özellikle sınıf panosunu kullanıyoruz. Öğrencilerin tarafından yapılan çalışmalar sınıf panosunda sergilenmektedir.”

“Dil bilgisi öğretimi yaparken sık sık örneklendirme yapıyorum. Öğrencilere aktarılan bilgilerin anlaşılır hale gelmesinin en güzel yolu örneklendirme yapmaktır.”

“Türkçe öğrenme alanları ile birlikte dil bilgisi konularını veriyorum. Özellikle dil bilgisi konularında not tutturarak öğretim yapmaya çalışıyorum. Çünkü bu konuların öğrenciler için çok soyut kalmaktadır.”

Sınıf öğretmenlerinin öğretimini yaptığı dil bilgisi kurallarına ilişkin elde edilen bulgular

Katılımcı sınıf öğretmenlerine “Öğrencilerinize özellikle hangi dil bilgisi kurallarını öğretiyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş, elde edilen bulgulardan hareket ederek öğretmenlerin kullandığı 11 farklı dil bilgisi konusu tema başlığı altında değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin özellikle öğretimini yaptığı dil bilgisi konuları

	Temalar	(f)	Katılımcılar
1.	Noktalama işaretleri	16	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16
2.	Büyük-küçük harf yazımı	14	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K16
3.	Eş anlamlı-eş sesli-zıt anlamlı kelimeler	13	K1, K2, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K15, K16
4.	Satır sonuna sığmayan sözcükler	11	K1, K2, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K13, K14, K16
5.	Yazım ve imla	10	K2, K3, K4, K6, K7, K8, K11, K12, K14, K15
6.	Özel isimlerin yazılışı	9	K1, K2, K3, K7, K9, K10, K11, K14, K16
7.	Tekil-çoğul kelimeler	9	K2, K5, K6, K8, K10, K11, K12, K14, K15
8.	Kelime türleri	6	K2, K6, K9, K10, K14, K16

9.	Ses bilgisi	5	K1, K7, K11, K13, K16
10.	Sözcükte anlam	4	K2, K5, K11, K15
11.	Cümlede anlam	4	K2, K5, K8, K15

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin özellikle öğretimini yaptığı dil bilgisi konularına ilişkin 11 farklı konu belirlenmiştir. 16 katılımcı da noktalama işaretlerinin öğretimini yaptığını ifade etmiştir. 14 katılımcı büyük küçük harf yazımına ilişkin dil bilgisi öğretimi yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanında sınıf öğretmenleri, satır sonuna sığmayan sözcüklerin yazımı, yazım ve imla kuralları, özel isimlerin yazımı, kelime türleri, eş anlamlı-eş sesli-zıt anlamlı kelimeler, sözcükte ve cümlede anlam, ses bilgisi, tekil-çoğul kelimeler konuları ile dil bilgisi öğretimi yapmaktadır. Öğretmenlerin belirtmiş olduğu dil bilgisi konularının program çerçevesinde yer alan kazanımlara dönük olduğu belirlenmiştir.

Tartışma ve sonuç

2019 ilkököl Türkçe ders programında yer alan dil bilgisi kazanımlarının öğretimine dönük yapılan etkinlik ve uygulamaların yeterliliğine ve gerekliliğine ilişkin sınıf öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerine göre dil bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi Türkçe'nin temel bir becerisi olarak görülmelidir. Fakat mevcut programda dil bilgisi Türkçenin temel becerileri ile iç içe verilir ve bu becerilerin geliştirilmesine yardımcı olur. (Türkçe Öğretim Programı, 2019). Dil bilgisi konu, kural, kavram ve ilkelerinin öğretilmesinde tümevarım ilkesiyle hareket edilmelidir (Göçer, 2015). Dil bir bütün olarak düşünülmeli tüm öğrenme alanlarıyla birlikte öğretimi yürütülmelidir. Bireyin anlama, anlatma, dilin temel ilke ve kurallarını tanıma, iletişim kurma becerilerini geliştirmelerini sağlamaya yönelik dil öğretimi yapılandırılmalıdır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ilkököl döneminde dil bilgisi öğretiminin yapılması gerektiğine ve mevcut programda yer alan dil bilgisi kazanımlarının yetersiz olduğuna inanmaktadır. Benzer şekilde İnan Yılmaz ve Benzer (2022) dil bilgisi öğretiminin erken yaşlarda başlatılmasının öğrencinin dil becerilerini geliştirdiği için ilkökölde başlatılmasını gerekli görmektedir. Bu durum ilkökullarda dil bilgisi öğretimi gerekli kılmaktadır. Dil bilgisi, dil kullanımını etkili, doğru ve sistemli hale getirmesi dolayısıyla öğretiminin yapılması zorunluluk oluşturmaktadır (Aytaş ve Çeçen, 2010; Bulut, 2015; Zhang, 2009). Araştırma bulgularının aksine Yapıcı'ya (2004) göre dil bilgisi, öğretimin ilk kademesinde öğrencinin bilişsel gelişimine uygun değildir, anlamlandırma yapmada öğrenci yetersiz kalmaktadır ve dilin estetik yönünü fark edememektedir. İlkokullarda verilmek istenen dil bilgisi öğretiminin somut işlemler döneminde olan öğrencinin bilişsel yönü dikkate alınarak yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Karatay, Kartallıoğlu ve Coşkun (2012), birtakım dil bilgisi konularının öğretiminde Türkçe dersi öğretim araçlarını yetersiz bulmakta ve etkinlikleri öğrenci düzeyine uygun bulmamaktadır. Bu doğrultuda ilkököl Türkçe ders programında dil bilgisi kazanımlarına daha sık yer verilmeli, Türkçe ders kitaplarında yer alan dil bilgisi konularına yönelik etkinliklerin sayısı ve kalitesi artırılmalıdır.

Sınıf öğretmenlerine göre ilkökullarda temel düzeyde yapılan dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin anlama ve anlatım becerisini geliştirmektedir. Öğrencilere hissettirilerek aktarılan dil bilgisi kazanımları onların okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirerek dile olan hakimiyeti arttırmaktadır. Pehlivan ve Seçkin Aydın (2022) dil bilgisi dil öğrenmenin amacı olarak okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileri ile çocuğun düşünme yetisine katkı sağlamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre dil bilgisi öğretimi ile öğrenciler dile hakim olma, etkin okuma yazma, iletişim kurma becerileri gelişmektedir. Sınıf öğretmenlerine göre dil bilgisi öğretimi ile öğrenmede kalıcılık sağlandığı

gibi akademik başarının da artışı sağlanmaktadır. Demirel (2002) dil bilgisi öğretiminde amaçlarını; öğrencilerin bilinçaltı yapılarını bilinç seviyesine çıkarmak ve bunları kullanabilmek, öğrencilere dilin işleyiş düzenini kavratmak ve iletişim aracı olarak dili doğru ve etkili kullanmak olarak açıklamaktadır. Dil bilgisi temel dil becerilerini destekler ve dilin öğrenme alanı ile aktif bir etkileşim içerisindedir. Kansızoğlu ve Sulak (2019) öğrenci merkezli dil bilgisi yaklaşımlarının uygulanması öğrencilerin Türkçeyi güzel ve etkili kullanmalarına yardımcı olur. Çiftçi (2006) ana dilin öğrenilmesinde dil bilgisinin önemine vurgu yapmaktadır. Dil öğretiminde dil bilgisi'nin önemine ve gerekliliğine yönelik elde edilen bulgular ve benzer söylemler temel eğitimden başlayarak etkin ve verimli bir dil bilgisi öğretiminde yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Sınıf öğretmenleri dil bilgisi öğretirken sezdirme yolu ile yaygın olarak doğrudan anlatım, soru-cevap ve örneklendirme yöntemlerini kullanmaktadırlar. Her ne kadar klasik yöntem ve teknikler çok sık kullanılsa da drama gibi çağdaş yöntemlerin yanında görsellerden yararlanma, teknolojiyi kullanma gibi uygulamalara da başvurulmaktadır. Benzer şekilde dil bilgisi öğretiminde olumlu etki oluşturmada bakımında yaratıcı drama (Bulut, 2015), kuralı/ yapıyı sezdirme, kavratma, pekiştirme, metin içinde kullanma (Kurnaz, 2020), örneklendirme (Kılıç & Akçay, 2011; Yaman & Karaaslan, 2010), sezdirme ve keşfetme (Anılan, 2014), görselleştirme (Türkben, 2019) yöntemleri kullanılmaktadır.

Sınıf öğretmenleri ilkököl dil bilgisi konularından en çok noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarının anlatımını gerekli görmektedir. İlkoköl birinci sınıftan itibaren öğretim programları ve ders kitaplarında noktalama işaretleri ve yazım kuralları yer almaktadır (MEB, 2019). Yazım kurallarının öğretimi eğitim öğretimin her aşamasında yer almasına rağmen bu doğrultuda yeterince başarı sağlanılamamıştır (Gedizli, 2021). Tekin ve Büyükikiz'e (2022) göre metin temelli etkinliklerle noktalama işaretlerinin biçim ve işlevlerinin öğretiminde fayda sağlamaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenleri eş anlamlı, eş sesli ve zıt anlamlı kelimeler, tekil ve çoğul sözcükler, özel isimlerin yazılışı, sözcükte ve cümlede anlam en yaygın olarak işlenen dil bilgisi konularıdır.

Sınıf öğretmenleri ilkökölde dil bilgisi öğretiminde gerekliliğe inanmaktadır. Türkçe öğretim programı çerçevesinde dil bilgisi kazanımlarının etkililiği ve verimliliğini yetersiz bulan sınıf öğretmenleri dil bilgisinin Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahip olduğunu fakat programda dahilinde yer alan kazanımları yetersiz bulmaktadır. Türkçe öğretiminde dil bilgisinin öneminden dolayı dil bilgisi öğretimine dönük birçok etkinlik ve uygulamaya yer vermektedirler. Sezdirme yöntemi kullanarak okuma, yazma, dinleme ve konuşma temel alanları ile birlikte dil bilgisi öğretimi yapan sınıf öğretmenleri hem klasik hem de çağdaş yöntem ve teknikleri kullanmaktadır.

Öneriler

1. Dil bilgisi, dilin doğru ve etkili kullanılmasında önemli bir araç olma işlevi görmektedir. Bu araştırma ilkökölde dil bilgisi öğretimine dönük mevcut Türkçe ders programında yer alan kazanımların niteliğinin ve niceliğinin artırılmasını önermektedir.
2. Dilin temel öğrenme alanlarından okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri ile birlikte dil bilgisi kazanımları pekiştirici bir boyutta yeniden yapılandırılmalıdır. Türkçe ders kitabında yer alan dil bilgisi etkinlikleri çeşitlendirilerek zenginleştirilmelidir.
3. Sonraki araştırmalarda ilkökollarda dil bilgisi kazanımlarının etkililiğini ve verimliliğini ortaya koyacak deneysel çalışmalar yapılabilir. Dilin temel öğrenme alanları ile birlikte ve bireysel

olarak yapılabilecek dil bilgisi öğretiminin etkililiğini belirlemeye dönük karşılaştırmalı araştırmalar önerilmektedir.

Kaynakça

- Anılan, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçe dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1893-1924.
- Aytaş, G. & Çeçen, M. A. (2010). Ana dil eğitiminde dil bilgisinin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 77-89. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177223>
- Bulut, P. (2015). İlkokul öğrencilerine dil bilgisi öğretiminde bir yöntem önerisi: Yaratıcı Drama. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(37), 719-725. <https://doi.org/10.17719/jisr.20153710638>
- Çiftçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları, Türkçenin çağdaş sorunları. (Editör: Gürer Gülsevin, Erdoğan Boz). s.77-134. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2002). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilaçar, A. (1968). Türk diline genel bir bakış, türk tarih kurumu, Ankara.
- Doğan, L. (2005). Türk dilinde organ adları üzerine bir inceleme: Ana ve ara temel kelimeler. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6 (1), 141-163.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: Bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242.
- Gedizli, M. (2021). Türkçe'nin noktalama işaretleri ve yazım kurallarının tasnifi. *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 9(25), 91-106.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller (2. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Güven, A. Z. (2003). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10.
- İnan Yıldız, F. & Benzer, A. (2022). Opinion and practices for grammar teaching in primary school. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(3), 1007-1027. <https://doi.org/10.16986/HUJe.20211073746>
- Kansızoğlu, H. B. & Sulak, S. E. (2019). Öğrenci merkezli dil bilgisi öğretim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi: bir meta analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 958-980. <https://doi.org/10.16986/HUJU.2018038525>
- Karatay, H., Kartallıoğlu, N. & Coşkun, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin dil bilgisi konularını öğrenme düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 199-219.
- Kılıç, M. & Akçay, A. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde dil bilgisi eğitimi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(1), 26-31.
- Kurnaz, H. (2020). Dil bilgisi öğretimi. Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi (pp. 305-333). <https://doi.org/10.14527/9786257880336.14>
- MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul). Ankara.
- Ömeroğlu, A. F. (2018). Dil bilgisi öğretiminin 2004-2017 yılları arası Türkçe dersi öğretim programları açısından incelenmesi. *Anadil Eğitimi Dergisi*. 6(1), 260-280.
- Özbay, M. (2011). Türkçe özel öğretim yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
- Sağır, M. & Demir Atalay, T. (2016). Yeni programa uygun etkinliklerle dil bilgisi öğretimi (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Pehlivan, A. & Seçkin Aydın, İ. (2022). Discussions about grammar teaching today. *Journal of Language Education and Research*, 8(1), 166-206. <https://doi.org/10.31464/jlere.1050268>

- Peng, Y. (2017). Scholastic grammer in college English Teacher. *International Journal of English Linguistics*, 7(4), 191-196.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul : Epsilon Yayınevi.
- Tekin, A. & Büyükkız, K. K. (2022). Noktalama işaretlerinin biçim ve işlevlerinin görseller ve sezdirimler yoluyla öğretimi: Tekir noktalama işaretlerini öğretiyor örneği. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 5(1), 1-33. <https://doi.org/10.47935/caded.972570>
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), s. 650-672.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı, (2019). <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2017.pdf> adresinden 06.02.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Yaman, H. & Karaaslan, F. (2010). İlköğretim Türkçe dersi programının dil bilgisi öğretimindeki etkililiği: Nitel bir araştırma. *TSA (Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi)* 14(1), 251-269.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu. *İlköğretim-Online*, 3(2), 35-41.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, J. (2009). Necessity of grammer teaching. *International Education Studies*, 2(2), 184-187.
- Zhu, M. (2016). Teaching of Chinese grammars for Hungarian students and study of teaching-grammars. *2015 International Seminar on Social Science and Humanistic Education (SSHE 2015)*, 24. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162402010>

05. Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler hakkındaki öğretmen görüşleri

Raşit KOÇ¹

APA: Koç, R. (2023). Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler hakkındaki öğretmen görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 60-74. DOI: 10.29000/rumelide.1279058

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler hakkında görüşlerini incelemektir. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerini almak için görüş formu kullanılmıştır. Formun hazırlanmasında uzman görüşüne başvurulmuş ve uygulamadan önce ön uygulama yapılmıştır. Veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırmaya göre Türkçe ders kitapları hakkında görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri daha çok olumsuz yöndedir. Olumlu fikir beyan eden öğretmenlere göre ortaokul Türkçe ders kitapları için seçilen metinler dersin hedeflerine uygundur. Bu öğretmenlere göre, Türkçe ders kitaplarına seçilen metinler dört temel beceri ve dil bilgisi konularını kavratıcı düzeydedir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin düşünceleri; metinlerin çok uzun olduğu, öğrencilerin sevgilerine uygun olmadığı, seçilen metinlerde yöresel farklılıklara dikkat edilmediği, görsellerin yeterli olmadığı, metinlerin dört temel beceriyi kazandırmada yetersiz olduğu, dil bilgisi konularının ihmal edildiği, etkinliklerin çok uzun olduğu ve birbirlerinin tekrarı niteliği olduğu yönündedir. Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin hangi özellikleri taşıması gerektiği konusunda görüş bildiren öğretmenler ise; metinlerin öğrenci seviyelerine ve yöresel farklılıklara uygun hazırlanması gerektiği, metinlerin ilgi çekicisi, sade ve anlaşılır olması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar kelimeler: Dil becerileri, metinler, öğretmen görüşleri, Türkçe ders kitapları

Teachers' opinions on texts in Turkish textbooks

Abstract

The aim of this study is to examine the opinions of Turkish teachers about the texts in secondary school Turkish textbooks. In the research, an opinion form was used to get the opinions of the teachers. In the preparation of the form, expert opinion was consulted and preliminary application was made before application. The data were analyzed by content analysis. According to the research, the opinions of teachers who express opinions about Turkish textbooks are more negative. According to the teachers who express a positive opinion, the texts selected for the secondary school Turkish textbooks are in accordance with the objectives of the course. According to these teachers, the texts selected for Turkish textbooks are at a level that comprehends the four basic skills and grammar topics. Thoughts of teachers who express negative opinions; that the texts are too long, not suitable for the students' love, that local differences are not paid attention to in the selected texts, that the visuals are not sufficient, that the texts are insufficient in providing the four basic skills, that the grammar topics are neglected, that the activities are too long and that they are repetitive of each other. Teachers who express their opinions about which features the texts to be selected for Turkish textbooks should have; They suggested that the texts should be prepared in accordance with the

¹ Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Van, Türkiye), rasitkoc@yyu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5994-6197 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1279058]

student levels and local differences, and that the texts should be interesting, simple and understandable.

Keywords: Language skills, texts, teachers' opinions, Turkish textbooks

Giriş

Sosyal bir varlık olan insanoğlunun en önemli ihtiyaçlarının biri iletişim kurma gereksinimidir. İletişim, durmaksızın süren bir anlama ve anlatma serüvenidir. İnsanın doğduğu anda ağlama sesi ile başlayan bu serüven, ölüncüye kadar değişik yöntem ve araçlarla devam eder. Bunların başında da kitap vardır (Özcan, 2011, s. 17). Kitaplar birden fazla amaçla yazılıp hazırlanmaktadır. Bunlardan birisi de dersin sistemli şekilde ilerlemesi için hazırlanan ders kitaplarıdır. “Öğrenme ve öğretme etkinliklerinin temel öğelerinden olan ders kitaplarının öğrencilerin başarıları üzerinde önemli etkisi vardır. Yardımcı ders kitapları ise öğretmen ve öğrencilerin bilgi birikimlerini genişletmek, çeşitli araştırma, deney ve uygulama gibi etkinlikleri gerçekleştirmek için başvuru kaynaklarıdır (Karadüz, 2006, s. 14). Çeçen ve Çiftçi'ye (2007) göre ders kitapları hem eğitim hem de öğretim amacıyla kullanılan temel kaynaklardır. Ders kitapları, öğrencinin yaş ve ilgi seviyesine uygun bilişsel ve duygusal becerilerle donatılmış zengin metinlerden oluşan, öğretim programlarının esas aldığı ilkeler doğrultusunda hazırlanan, ihtiva ettiği bilgileri öğrenciye aktaran basılı eğitim ve öğretim materyalleridir.

Her alanda değişen ve gelişen toplum, teknoloji konusunda ciddi bir ilerleme yaşamaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitimde akıllı tahta, tablet gibi yeni teknolojik materyaller kullanılmaya başlanmıştır. Her ne kadar teknoloji sınırsız alternatifler sunsa da ders kitapları günümüzde eğitimde kullanılan en önemli ve etkili araç olma özelliğini korumaktadır (Coşkun & Taş, 2008, s. 60).

Tüm derslerde olduğu gibi Türkçe dersinin de temel kaynağı ders kitaplarıdır. Türkçe dersinin temel amacı öğrencilere ana dili bilinci kazandırmak ve sahip olduğu ana dilini etkili şekilde kullanılmasına olanak sağlamaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için kullanılan ders kitapları ise birer araçtır (Solak & Yaylı, 2009, s. 445). Türkçe dersi diğer derslerden biraz daha soyut bir ders olduğundan çeşitli materyaller kullanma konusunda bazı sınırlılıklar vardır. Bu nedenle bu derste genellikle materyal olarak kitap kullanılmaktadır. Özbay tarafından yapılan araştırma Türkçe öğretmenlerinin derslerini büyük oranda (%94.4) ders kitabına bağlı kalarak işlediklerini ortaya koymuştur (Özbay, 2000; Aktaran Coşkun & Taş, 2008, s. 62).

Öğretmenler ders kitapları aracılığı ile derslerde öğrencilere bilgi, beceri, tavır ve tutumlar kazandırmaya çalışır. Her dersin kazanımları farklıdır. Türkçe dersinin amacı dilin dört temel becerisi olan konuşma, yazma, okuma ve dinlemeyi öğretmektir. Öğrencilerin söz konusu becerileri kazanmasında Türkçe dersinin ayrı bir yeri vardır. Türkçe dersinde, farklı edebi eserler aracılığıyla öğrencilerin konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Çolak, Selma & Yaman, 2009, s. 108).

Ders kitapları ve bu kitaplarda yer alan metinler dört temel becerinin dışında da dil bilgisi konularını öğretmek için de Türkçe derslerine kaynaklık etmektedir. Bu bakımdan öğrencilere sunulacak olan kitapların çeşitli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesine fırsat verecek, öğrenci merkezli bir ders ortamının parçası olacak şekilde hazırlanmış olması gerekir (Karadüz, 2006, s. 15).

Bütün bunların yanı sıra dil bilgisi kitaplarının dil ve anlatım özellikleri de büyük önem taşımaktadır. Bu kaynak kitaplarda çocukların seviyesine uygun açık ve anlaşılır bir dil kullanılması, aynı zamanda öğrencilerinin sözcük dağarcığını zenginleştirmeye yönelik metinlere yer verilmesi gerekir (Karadüz, 2006, s. 15). Akyol' a göre (2008:211), metin kelimesi bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek bir konuyu, makaleyi veya birkaç paragraftan oluşan ve ana fikri olan yazıları anlatmak için kullanılmaktadır. Gerek dilin dört temel becerisi gerekse dil bilgisi konuları genellikle Türkçe ders kitabında bulunan metinler aracılığıyla öğretilir. Diğer bir ifadeyle Türkçe ders kitaplarındaki metinler, bu süreçte yardımcı araçlardır.

Türkçe eğitimi için bu kadar önemli olan metinlerin belli başlı niteliklere sahip olması gerekir. Bunların başında metin çeşitliliği ve zenginliği gelir. Metin türleri Türkçe eğitiminin amacına ulaşmasında ana görevi üstlenirler. Bu bakımdan türlerin nitelik ve içerik özelliklerinin dil becerilerinin kazandırılmasında önemli bir yeri vardır. Ders kitaplarında yer alan metin çeşitleri vasıtasıyla bir yandan öğrencinin dil becerileri gelişirken bir yandan sosyal alanlarda iletişim becerileri gelişen öğrenciler diğer yandan da birey olma bilinci kazanmaktadırlar (Solak & Yaylı, 2009, s. 446). Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin sahip olması gereken niteliklerden biri de dil, anlatım ve üslupla ilgilidir. Kitapların öğrencilerin seviyesine uygun, kelime hazinelerini geliştirmelerine fırsat veren, Türkçenin zengin ve akıcı kullanılmasına özen gösterilen metinlerden oluşması gerekmektedir. Ders kitaplarıyla ilgili yönetmeliğe göre, kitaplarda yer alan metnin öğrencinin seviyesine uygun olabilmesi için gözetilmesi gereken ölçütlerin biri de cümle uzunluklarıdır (Özcan, 2011, s. 18). Cümlelerin uzun olması okunabilirliği olumsuz etkilemektedir. Ders kitaplarındaki metinlerin öğrenciler tarafından anlayarak okunması gerektiği için bu metinlerin, öğrencilerin okuyup anlayabileceği bir yapıda ve uzunlukta olması gerekir (Arı & Okur, 2013, s. 203).

İlkokul düzeyinde okuma yazma öğretildikten sonra temel dil becerilerinin, kalıcı bir okuma sevgisi ve alışkanlığının kazandırılmasında ortaokul öğrenimi öğrenciler için oldukça önemli bir dönemdir. Bu açıdan Türkçe dersi bütün yönleriyle dört dil becerisini ve dil bilgisi öğretimini kapsayacak içerikle donatılmalıdır. Türkçe Öğretimi Programında da belirtildiği gibi Türkçe dersinin etkinliği seçilen metinlerle doğrudan ilgilidir. Ülkemizde öğrencilerin, seviyelerine uygun farklı metin örneklerine ulaşma noktasında yeterli imkâna ve motivasyona sahip olmadıkları düşünüldüğünde eldeki tek kaynak olan ders kitaplarının ne kadar önemli bir fonksiyona sahip olduğu görülmektedir. Bu yüzden pek çok okulda dersin yegâne öğretim materyali olan ders kitaplarının eksiksiz hazırlanması gerekmektedir. Fakat çeşitli nedenlerle ders kitapları kendilerinden beklenen faydayı verememektedir. Türkçe ders kitaplarının yeterliliği üzerine yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar bu tezimizi destekler niteliktedir.

İlköğretim Türkçe ders kitaplarıyla ilgili değerlendirme çalışmaları genellikle metin inceleme üzerine yoğunlaşmıştır. Bu kitaplarda kullanılan metinlerin çok uzun olduğu, dil ve anlatım yönünden eksiklikler içerdiği ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veremediği belirtilmiştir (Peköz, 2018, s. 80). Bu konuda yapılan alan araştırmalarında Türkçe ders kitaplarının yeterliliği ve yetersizliği konusunda iki farklı görüş olduğu ortaya çıkmaktadır. Epçapan ve Okçu, yaptıkları araştırmada Türkçe ders kitaplarının yeterliliği konusunda öğretmenlerin kararsız oldukları sonucuna ulaşmışlardır (Epçapan & Okçu, 2010, s. 46). Dilekçi, yaptığı araştırmada çalışmasına katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunun ders kitaplarının program kazanımlarına uygun olduğu yönünde görüş bildirdiğini belirtmekle beraber öğretmenlerin bir kısmına göre de ders kitapları programa tam anlamıyla uygunluk gösterememekte ve programın kazanımlarına ulaşmada yetersiz kalmaktadır (Dilekçi, 2022, s. 1325).

Ders kitaplarına seçilen metin ve etkinlikler dört temel beceriyi ve dil bilgisi konularını kavratıcı düzeyde olmalıdır. Bu amaçla hazırlanan metinlerin hedeflenen amaçları ne kadar yerine getirdiğini ve kullanılan metinlerin bu amaçlara ne kadar uygun hazırlandığı konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında hazırlanan ve kullanılan Türkçe ders kitaplarının olumlu ya da olumsuz taraflarını bu kaynakların en iyi uygulayıcısı durumunda olan Türkçe öğretmenleri belirlemektedir (Aslan & Engin, 2019, 21).

Bu çalışmanın amacı, Türkçe derslerine giren ve Türkçe dersi programının uygulayıcıları olan öğretmenlerden ders kitaplarına seçilen metinler hakkındaki görüşlerini almaktır.

Yöntem

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler yazılı görüş formu kullanılarak toplanmış ve nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önce belirlenmiş olan temalara ya da araştırma sorularının ortaya koyduğu boyutlara göre özetlenir ve yorumlanır. Elde edilen bulguları yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunabilmek amacıyla betimsel analizde sık sık doğrudan alıntılardan yararlanır. Yapılan betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 224).

Betimsel analiz dört aşamadan oluşur. Birinci aşamada betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulur. Yani toplanacak olan verilerin hangi temalar ya da boyutlar altında düzenleneceği ve sunulacağı önceden belirlenir. İkinci aşamada hazırlanmış olan tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi gerçekleştirilir, yani veriler önceden hazırlanmış çerçeveye göre okunur ve düzenlenir. Bu aşamada bazı veriler, hazırlanmış olan tematik çerçeveyle tamamen ilgisiz olduğu için analiz dışında tutulabilir. Ayrıca raporlaştırma aşamasında kullanılacak olan doğrudan alıntılar da bu aşamada belirlenir. Üçüncü aşama, bulguların tanımlanması sürecidir. Bu aşamada tematik çerçeveye göre düzenlenmiş olan veriler, kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanır ve gerekirse doğrudan alıntılarla desteklenir. Dördüncü aşama bulguların yorumlanması olup, tanımlanmış olan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması gerçekleştirilir (Akbulut, 2013, s. 154).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Van'ın merkez ve ilçelerini temsil edebilecek düzeydeki dört farklı okulda aktif olarak derse giren kadın ve erkek öğretmenlerden oluşan heterojen bir gruptur. Araştırmaya katılan öğretmenler ortaokul 5.-6.-7. ve 8. sınıflarının Türkçe derslerine giren öğretmenlerden seçilmiştir.

Veri toplama aracı

Türkçe ders kitaplarındaki metinler hakkında öğretmen görüşlerini almak için yazılı görüş formu kullanılmıştır. Yazılı görüş formu için hazırlanan sorular Türkçe eğitimi uzmanı ile beraber oluşturulmuştur. Oluşturulmuş sorular ikinci uzman görüşüne sunulduktan sonra öğretmenlerle ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamada alınan dönütler doğrultusunda Türkçe eğitimi uzmanıyla birlikte yazılı görüş formuna son şekli verilmiştir.

Veri toplama

Dört farklı okulda derse giren öğretmenlerle irtibat kurulduktan ve öğretmenlerden çalışmaya katılacaklarına dair olumlu dönüt alındıktan sonra yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze görüşmede araştırmanın amacı, araştırmada elde edilen verilerin gizliliği ve araştırmada gönüllülüğün esas olması gibi konularda öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Açıklamalardan sonra çalışmaya gönüllü olarak katılan 16 öğretmene formlar dağıtılmıştır. Öğretmenlerin formları verimli bir şekilde doldurabilmeleri için onlara birkaç gün süre verilmiş ve bu süre sonunda formlar toplanmıştır.

Verilerin analizi

Çalışmada elde edilen veriler nitel çözümleme tekniklerine göre analiz edilmiştir. Görüş formlarının analizinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilmesi ve bunların anlaşılır biçimde düzenlenip yorumlanması sürecidir. İçerik analizinde kodlama yardımıyla verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkartılır. Bir başka deyişle betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur (Akbulut, 2013, s. 155). Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri yargı bildiren ifadeler şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı öğretmenlere belli kodlar (Ö1, Ö2, Ö3 vb.) verilmiştir. Elde edilen kodlar belli temalar altında birleştirilerek tablo hâline getirilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlere uygulanan görüş formundan elde edilen bilgiler dokuz tema altında birleştirilerek aşağıdaki gibi tablolastırılmıştır.

Tablo 1: Türkçe ders kitaplarında bulunan metinleri değerlendiren öğretmenlerin genel görüşleri.

Kod	(f)	Alt Kodlar	(f)
Olumlu görüş bildiren öğretmenler	5	<ol style="list-style-type: none"> Seçilen metinler uygundur. Ö7, Ö12, Ö13 Metinler Türkçe dil sevgisini aşlayıcı niteliktedir. Ö4, Ö7 Metinler öğrencilerin seviyesine uygundur. Ö10 Seçilen metinler eğlencelidir. Ö13 Metinler, okuma isteğini uyandırıcı metinlerdir. Ö4 Metinler Türk kültürünü yansıtmaktadır. Ö7 5. sınıf metinleri ilgi çekicidir. Ö4 7. Sınıf metinleri öğrencilerin seviyesine uygundur. Ö12 7. sınıf metinleri kavraticıdır. Ö12 8. sınıf metinleri amaca uygundur. Ö7 	13
Olumsuz görüş bildiren öğretmenler	13	<ol style="list-style-type: none"> Metinler çok uzundur. Ö1, Ö5, Ö9, Ö15, Ö16 Metinler öğrencilerin seviyesine uygun değildir. Ö3, Ö5, Ö6, Ö15, Ö16 Metinlerde yöresel farklılıklara dikkat edilmemiştir. Ö2, Ö14, Ö15, Ö16 Metinlerde görseller yeteri düzeyde değildir. Ö2, Ö3, Ö13 Metinler verimli değildir. Ö2, Ö8, Ö15 Metinler günlük hayattan kopuktur. Ö14 Metinler eğlenceli değildir. Ö2 Uygun öyküleyici metinler seçilmemiştir. Ö5 Metinlerde çok fazla tekrara düşülmüştür. Ö7 Metinler tanınmış yazarlardan seçilmemiştir. Ö8 Seçilen metinler arasında anlam ilişkisi bulunmamaktadır. Ö6 Tanımlara uymayan metinler vardır. Ö8 Aynı metinler hem 5. hem 6. sınıflarda vardır. Ö8 	35

		<p>14. Metinler farkı stratejileri (buluş vb.) uyulamaya uygun değildir. Ö14</p> <p>15. Bazı metinlerde fazla yabancı sözcük vardır. Ö14</p> <p>16. Fazla çeviri metinler kullanılmıştır. Ö16</p> <p>17. Çeviri metinler Türk kültürüne uygun değildir. Ö16</p> <p>18. Metinler belli gün ve haftalara göre sıralanmamıştır. Ö8</p> <p>19. 7. sınıf kitaplarında çok fazla metin vardır. Ö12</p> <p>20. 7. sınıf metinleri uzundur. Ö12</p>	
Öğretmenlerin önerileri	14	<p>1. Metinler öğrencilerin seviyesine uygun olmalıdır. Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö16</p> <p>2. Yöresel farklar göz önünde bulundurulmalıdır. Ö2, Ö14, Ö15, Ö16</p> <p>3. Metinler ilgi çekici olmalıdır. Ö4, Ö5, Ö7</p> <p>4. Metinler tanınmış yazarların metinlerinden seçilmelidir. Ö4, Ö7, Ö8</p> <p>5. Tanınmış yazarlar öğrencilere tanıtılmalıdır. Ö4, Ö7</p> <p>6. Metinler temalara uygun olmalıdır. Ö4, Ö7</p> <p>7. Metinler sade, akıcı ve anlaşılır olmalıdır. Ö14, Ö15</p> <p>8. Metinler kısa olmalıdır. Ö9, Ö16</p> <p>9. Metinler hep aynı kazanımlara hitap etmemelidir. Ö5, Ö16</p> <p>10. Her kademedeki kitaplar (metinler) birbiri ile örtüşmelidir. Ö6, Ö8</p> <p>11. Görsellere yeterli düzeyde yer verilmelidir. Ö2, Ö3</p> <p>12. Seçilen metinlerde tekrara düşülmemelidir. Ö16</p> <p>13. Seçilen metinler ilgi çekici olması için güncel olmalıdır. Ö4</p> <p>14. Metinlere öğretmen-öğrenci istek ve önerileri yansıtılabilir. Ö14</p> <p>15. Daha fazla canlandırma ve rol yapma metinlerine yer verilmelidir. Ö11</p> <p>16. Kitaplara daha çok Atatürk konuları eklenmelidir. Ö12</p> <p>17. Metinlerde demokrasi, vatan sevgisi ve tarih gibi konular baskın olmalıdır. Ö12</p> <p>18. Metinlerde kalıplaşmış düşüncelerden ziyade evrensel konular işlenmelidir. Ö15</p>	38

Tablo 1 incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında bulunan metinleri genel olarak değerlendiren öğretmenlerin % 27,7'si olumlu, % 72,2'si olumsuz görüş bildirmiştir. Olumlu görüşlerin % 23,07'si metinlerin uygun olduğuna, % 15,38'i ise seçilen metinlerin Türkçe dil sevgisini kazandırdığına dairdir. Olumsuz görüşlerinse % 14,28'i metinlerin çok uzun olduğuna, diğer % 14,28'i metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığına ve % 11,42'si de metinler seçilirken yöresel farklılıklara dikkat edilmediği yönündedir. Yine olumsuz görüşlerin % 8,57'si metinlerde görsellerin yeterli olmadığına, % 8,57'i ise görsellerin verimli olmadığına dairdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 87,5'i Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerle ilgili genel önerilerde bulunmuşlardır. Önerilerin % 18,42'si metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun hale getirilmesine, % 10,52'si yöresel farklılıkların göz önünde bulundurulmasına, % 7,89'u metinlerin ilgi çekici hale getirilmesine, % 7,89'u ise metinlerin tanınmış yazarların eserlerinden seçilmesi gerektiği yönündedir.

Tablo 2: Türkçe ders kitaplarında bulunan metinleri dört temel dil becerisi açısından değerlendiren öğretmenlerin görüşleri.

Kod	(f)	Alt Kodlar	(f)
Olumlu görüş bildiren öğretmenler	2	1. Türkçe ders kitabına seçilen metinler dört temel dil becerisini kavrayacak düzeydedir. Ö4, Ö11	2
Olumsuz görüş bildiren öğretmenler	2	1. Türkçe ders kitaplarında dört temel dil becerisine yeterince yer verilmemiştir. Ö7, Ö15	2
Dört temel beceri için öğretmen önerileri	3	1. Türkçe ders kitaplarındaki dört temel dil becerisini geliştiren metinler artırılabilir. Ö10, Ö11 2. Türkçe ders kitaplarında dört temel beceriyi kapsayacak metinlere yer verilmelidir. Ö11, Ö16	4

Tablo 2 incelendiğinde ders kitaplarındaki metinleri dört temel dil becerisi açısından değerlendiren öğretmenlerin % 50'si olumlu görüş bildirirken, % 50'si olumsuz görüş bildirmiştir. Olumlu görüşlerin % 100'ü seçilen metinlerin dört temel beceriyi kavrayacak düzeyde olduğuna dairdir. Olumsuz görüşlerin % 100'ü seçilen metinlerin dört temel beceriye yeterince yer verilmediğine dairdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 18,75'i bu konuda önerilerde bulunmuşlardır. Önerilerin % 50'sinin dört temel beceriyi geliştiren metinlere daha fazla yer verilmesine, % 50'si ise seçilen metinlerin dört temel beceriyi kapsayacak metinler olmasına yöneliktir.

Tablo 3: Türkçe ders kitaplarında bulunan metinleri dinleme/izleme becerisi açısından değerlendiren öğretmenlerin görüşleri.

Kod	(f)	Alt kodlar	(f)
Olumlu görüş bildiren öğretmenler	2	1. Seçilen metinler dinleme becerisine uygun hazırlanmıştır. Ö3 2. Dinleme metinlerinde teknolojinin (video, ses kaydı vb.) kullanılması faydalı olmuştur. Ö10	2
Olumsuz görüş bildiren öğretmenler	5	1. Dinleme becerisini geliştirecek metinlere yeterince yer verilmemiştir. Ö2, Ö13 2. Dinleme metinleri öğrencilerin seviyesine göre değildir. Ö5 3. Dinleme metinleri daha çok bir türden (şiir) seçilmiştir. Ö5 4. Dinleme metinleri için öğretmen kılavuz kitaplarının olmaması bazı sorunlara neden olmaktadır. Ö9 5. Çoğu dinleme metinleri görsel destekli değildir. Ö16 6. İzleme becerisi ihmal edilmiştir. Ö16 7. 7. sınıfta çok fazla dinleme metni vardır. Ö9	8
Dinleme/izleme becerisi için	4	1. Dinleme metinleri daha çok öyküleyici metinlerden seçilmelidir. Ö1, Ö8 2. Dinleme metinleri artırılabilir. Ö14 3. Dinleme metinleri çok uzun olmamalıdır. Ö1	5

öğretmen önerileri		4. Dinleme becerisinin gelişmesi için metinler seçilirken hassas davranılmalıdır. Ö11	
---------------------------	--	---	--

Tablo 3'ü incelediğimizde seçilen metinleri dinleme/izleme becerisini açısından değerlendiren öğretmenlerin % 28,57'si olumlu görüş bildirirken, % 71,42'si olumsuz görüş bildirmişlerdir. Olumlu görüşlerin % 50'si seçilen metinlerin dinleme becerisine uygun olduğuna, % 50'si dinleme metinlerinde teknolojinin (video, ses kaydı) kullanılmasının olumlu olduğuna dairdir. Olumsuz görüşlerin % 25'i dinleme becerisine yeterince yer verilmediğine, % 12,5'i dinleme metinlerinin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığına dairdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 25'i bu konuda önerilerde bulunmuşlardır. Önerilerin % 40'ı dinleme metinlerinin daha çok öyküleyici metinlerden seçilmesi gerektiğine, % 20'si dinleme metinlerinin artırılması gerektiğine, % 20'nin görüşleri ise dinleme metinlerinin kısa olması gerektiğine yöneliktir.

Tablo 4: Türkçe ders kitaplarında bulunan metinleri konuşma becerisi açısından değerlendiren öğretmenlerin görüşleri.

Kod	(f)	Alt kodlar	(f)
Olumlu görüş bildiren öğretmenler	2	1. Seçilen metinler konuşma becerisine uygun hazırlanmıştır. Ö3, Ö5	2
Olumsuz görüş bildiren öğretmenler	3	1. Konuşma becerisine yönelik metinlere az yer verilmiştir. Ö2 2. Konuşma metinleri ilgi çekici değildir. Ö8 3. Metinler konuşma becerisini geliştirmeye yönelik değildir. Ö4	3
Konuşma becerisi için öğretmen önerileri	1	1. Konuşma becerisinin gelişmesi için metinler seçilirken hassas davranılmalıdır. Ö11	1

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe ders kitaplarına seçilen metinleri konuşma becerisi açısından değerlendiren öğretmenlerin % 40'ı olumlu görüş bildirirken, % 60'ı olumsuz görüş bildirmektedir. Olumlu görüşlerin % 100'ü seçilen metinlerin konuşma becerisine uygun olduğuna dairdir. Olumsuz görüşlerin % 33,33'ü konuşma becerisine yönelik metinlere az yer verildiğine, % 33,33'ü konuşma metinlerinin ilgi çekici olmadığına, % 33,33'ü seçilen metinlerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olmadığı yönündedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 5,55'i bu konuda önerilerde bulunmuştur. Önerilerin % 100'ü konuşma becerisinin geliştirmesi için kullanılan metinler seçilirken hassas davranması gerektiğine yöneliktir.

Tablo 5: Türkçe ders kitaplarında bulunan metinleri okuma becerisi açısından değerlendiren öğretmenlerin görüşleri.

Kod	(f)	Alt kodlar	(f)
Olumlu görüş bildiren öğretmenler	2	1. Seçilen metinler okuma kazanımlarına uygundur. Ö3, Ö5	2
Olumsuz görüş bildiren öğretmenler	3	1. Seçilen metinler daha çok okuma kazanımlarına yönelikler. Ö2, Ö16 2. Okuma metinleri çok uzunlar. Ö5	3
Okuma becerisi için öğretmen önerileri	1	1. Serbest okuma metinleri artırılmalıdır. Ö14	1

Tablo 5 incelendiğinde seçilen metinleri okuma becerisi açısından değerlendiren öğretmenlerin % 40'ı olumlu görüş bildirirken, % 60'ı olumsuz görüş beyan etmiştir. Olumlu görüşlerin % 100'ü seçilen metinlerin okuma kazanımlarına uygun olduğu yönündedir. Olumsuz görüşlerin % 66,66'si seçilen metinlerin daha çok okuma kazanımlarına yönelik olmasına, % 33,33'i okuma metinlerinin çok uzun olmasına dairdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 5,55'i bu konuda önerilerde bulunmuşlardır. Önerilerin % 100'ü serbest okuma metinlerin artırılması gerektiğine yöneliktir.

Tablo 6: Türkçe ders kitaplarında bulunan metinleri yazma becerisi açısından değerlendiren öğretmenlerin görüşleri.

Kod	(f)	Alt kodlar	(f)
Olumlu görüş bildiren öğretmenler	0		0
Olumsuz görüş bildiren öğretmenler	5	1. Yazma becerisi ihmal edilmiştir. Ö2, Ö13, Ö16 2. Seçilen metinler yazma kazanımlarına uygun değildir. Ö3 3. Yazma metinleri ilgi çekici değildir. Ö8	5
Yazma becerisi için öğretmen önerileri	2	1. Yazma becerisine daha fazla önem verilmelidir. Ö16 2. Yazma becerisine uygun metinler seçilmelidir. Ö3	2

Tablo 6'yı incelediğimizde seçilen metinleri yazma becerisi açısından değerlendiren öğretmenlerin hiçbiri olumlu görüş bildirmezken % 100'ü olumsuz görüş bildirmektedir. Olumsuz görüş bildirenlerin % 60'ı yazma becerisinin ihmal edildiğine, % 20'si seçilen metinlerin yazma kazanımına uygun olmadığına, % 20'si de yazma metinlerinin ilgi çekici olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 11,11'i bu konuda önerilerde bulunmuşlardır. Önerilerin % 50'si yazma becerisine daha fazla önem verilmesi gerektiğine, % 50'si ders kitaplarına yazma becerisine uygun metinler seçilmesi gerektiği yönündedir.

Tablo 7: Türkçe ders kitaplarında bulunan metinleri dil bilgisi konuları açısından değerlendiren öğretmenlerin görüşleri.

Kod	(f)	Alt kodlar	(f)
Olumlu görüş bildiren öğretmenler	3	1. Seçilen metinler dil bilgisi konularını kavratıcı düzeydedir. Ö4, Ö11, Ö12	3
Olumsuz görüş bildiren öğretmenler	6	1. Dil bilgisi konuları ihmal edilmiştir. Ö2, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11 2. 7. sınıfta dil bilgisi konuları ihmal edilmiştir. Ö9	6
Dil bilgisi hakkında öğretmen önerileri	5	1. Metinler dil bilgisi konularına uygun olmalıdır. Ö4, Ö9, Ö7 2. Dil bilgisi konularına daha fazla önem verilmelidir. Ö8 3. Dil bilgisi için ayrı kitap ve test kaynakları hazırlanmalıdır. Ö8 4. Dil bilgisi konularını somutlaştıracak öğelere yer verilmelidir. Ö11	6

Tablo 7 incelendiğinde seçilen metinleri dil bilgisi konuları açısından değerlendiren öğretmenlerin % 33,33'ü olumlu görüş bildirirken, % 66,66'sı olumsuz görüş belirtmiştir. Olumlu görüşlerin % 100'ü seçilen metinlerin dil bilgisi konularını kavratıcı düzeyde olduğuna dairdir. Olumsuz görüşlerin % 88,33'ü dil bilgisi konularının dikkate alınmadığına, % 16,66'sı 7. sınıfta dil bilgisi konularının ihmal edildiğine dairdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 27,77'si bu konuda önerilerde bulunmuştur. Önerilerin % 50'i metinlerin dil bilgisi konularına uygun olması gerektiğine, % 16,66'sı dil bilgisi konularına daha fazla önem verilmesi gerektiğine, % 16,66'sı dil bilgisi konuları için ayrı kitap ve test kaynaklarının hazırlanması gerektiğine, %16,66'sının dil bilgisi konularını somutlaştıracak öğelere yer verilmesi gerektiği yöneliktir.

Tablo: 8 Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinlikleri değerlendiren öğretmenlerin görüşleri.

Kod	(f)	Alt kodlar	(f)
Olumlu görüş	2	1. 5. sınıf metinlerin etkinlikleri dört temel beceriyi kavratma düzeyindedir. Ö4 2. 8. sınıf etkinlikleri dil bilgisi konularını kavratmak için yeterlidir. Ö4 3. Etkinliklerde farklı soru tipleri mevcuttur. Ö12	3

bildiren öğretmenler			
Olumsuz görüş bildiren öğretmenler	6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Metinler uzun olduğu için etkinlikler yetiştirilemiyor. Ö5, Ö12 2. Etkinlikler birbirinin tekrarı niteliğindedir. Ö7 3. Bazı etkinlikler metinlerle alakalı değildir. Ö9 4. Etkinlikler sadece okuduğunu anlamayla ilgilidir. Ö10 5. Yazma etkinlikleri öğrencilerin seviyesine uygun değildir. Ö5 6. Etkinliklerde seçmeli sorulara yeterince yer verilmemiştir. Ö4 7. 5. sınıf etkinliklerinde dil bilgisi konuları ihmal edilmiştir. Ö4 8. 6. sınıf etkinlikleri birbirinin tekrarı niteliğindedir. Ö7 9. 6. sınıf etkinlikleri dört temel beceriyi kavratmada yetersizdir. Ö7 10. 6. sınıf etkinliklerinde dil bilgisi konuları ihmal edilmiştir. Ö7 11. 7. sınıf etkinlikleri metinlerle alakalı değildir. Ö9 12. 8. sınıf etkinlikleri yetersizdir. Ö7 	13
Etkinlikler hakkında öğretmen önerileri	6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Birbirinin tekrarı niteliğindeki etkinliklere yer verilmemelidir. Ö5, Ö7 2. Etkinlikler ilgi çekici olmalıdır. Ö8, Ö2 3. Etkinlikler az ve öz olmalıdır. Ö2 4. Etkinlikler öğrencilerin yazma becerisine yönelik olmalıdır. Ö9 5. Etkinlikler öğrencilerin kendini ifade etmelerine olanak sağlamalıdır. Ö9 6. Konuşma etkinlikleri daha ilgi çekici olabilir. Ö4 7. Konuşma etkinliklerine uygun metinler seçilmelidir. Ö7 8. 6. sınıf etkinliklerinde daha fazla dil bilgisi konularına yer verilmelidir. Ö9 	10

Tablo 8 incelendiğinde seçilen metinlerde yer alan etkinlikleri değerlendiren öğretmenlerin % 25'i olumlu görüş bildirirken, % 75'i olumsuz görüş bildirmişlerdir. Olumlu görüşlerin % 33,33'ü 5. sınıf etkinliklerin dört temel beceriyi kazandırmaya yeterli olduğuna, % 33,33'ü 8. sınıf etkinliklerinin dil bilgisi konularını kavratmaya yeterli olduğuna, % 33,33'ü ise etkinliklerde farklı soru tipinin mevcut olduğuna dairdir. Olumsuz görüşlerin % 15,38'i metinler uzun olduğu için öğretmenlerin etkinlikleri yetiştiremedikleri, % 7'si ise etkinliklerin birbirinin tekrarı niteliğinde olduğu yönündedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 33,33'i bu konuda önerilerde bulunmuşlardır. Önerilerin % 20'si birbirinin niteliğinde olan etkinliklere yer verilmemesi gerektiğine, % 20'si etkinliklerin ilgi çekici olması gerektiğine dairdir.

Tablo: 9 Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile ilgili diğer öneriler.

Kod	(f)	Alt kodlar	(f)
Diğer öneriler	2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Destekleme ve Yetiştirme Kursunun kazanımları ile ders kazanımları birbiri ile örtüşecek şekilde hazırlanmalıdır. Ö4 2. Öğretmen kılavuz kitapları yeniden hazırlanmalıdır. Ö7 	2

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 11,11'i diğer konuda önerilerde bulunmuştur. Önerilerin % 50'si araştırmaya katılan öğretmenlerin % 11,11'i diğer konularda önerilerde bulunmuşlardır. Önerilerin % 50'si Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının kazanımları ile Türkçe dersi kazanımlarının birbiri ile örtüşmesi gerektiğine, % 50'si öğretmen kılavuz kitaplarının yeniden hazırlanması gerektiği yönündedir.

Tartışma ve sonuç

Öğretmen görüşlerinin alındığı bu nitel çalışma dokuz ayrı başlık altında incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin metinler hakkındaki genel görüşlerini bakıldığında, olumlu görüşler olumsuz

görüşlerin yarısından azdır. Olumlu görüşte olan öğretmenler seçilen metinlerin Türkçe dersi içerisinde yer alan temel dil becerilerini kazandırmak için uygun olduğunu söylerken, olumsuz görüşte olan öğretmenler, metinlerin çok uzun olduğunu, metinlerin öğrencinin seviyesine uygun olmadığını, metinlerde yöresel farklılıklara dikkat edilmediğini, metinlerde görsellere yeterli düzeyde yer verilmediğini ve metinlerin verimli olmadığını söylemişlerdir.

Çalışmaya konu olan Türkçe ders kitaplarında bulunan metinleri dinleme/izleme becerisi açısından değerlendiren öğretmenler olumlu görüş olarak, metinlerin dinleme becerisine uygun hazırlandığını belirtmişlerdir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenler, dinleme becerisini geliştirecek metinlere yeterince yer verilmediğini, dinleme metinlerinin öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını ve dinleme metinlerinde genellikle bir türden (şiiir) faydalandığını belirtmişlerdir.

Türkçe ders kitaplarında bulunan metinleri konuşma becerisi açısından değerlendiren öğretmenler, olumlu görüş olarak, ders kitaplarına seçilen metinlerin konuşma becerisine uygun hazırlandığını söylerken, olumsuz görüş bildirenler, konuşma becerisine yönelik metinlere az yer verildiğini, konuşma metinlerinin ilgi çekici olmadığını ve metinlerin konuşma becerisini geliştirmeye elverişli olmadığını söylemişlerdir.

Türkçe ders kitaplarında bulunan metinleri okuma becerisi açısından değerlendiren öğretmenler olumlu olarak, metinlerin okuma kazanımlarına uygun olduğunu belirtirken, olumsuz görüş bildirenler, okuma alanında çok kazanım olmasından şikâyetle okuma metinlerinin çok uzun olduğunu altını çizmişlerdir.

Türkçe ders kitaplarında bulunan metinleri yazma becerisi açısından değerlendiren öğretmenler olumlu görüş bildirmezken, olumsuz görüşler, yazma becerisinin ihmal edildiği, ders kitaplarına seçilen metinlerin yazma becerisine ait kazanımlara uygun olmadığı ve yazma metinlerinin ilgi çekici olmadığı yönündedir.

Türkçe ders kitaplarında bulunan metinleri dil bilgisi konuları açısından değerlendiren öğretmenler olumlu olarak, seçilen metinleri dil bilgisi konularını kavratıcı düzeyde bulurken, olumsuz görüş bildirenler öğretmenler ise dil bilgisi konularının ihmal edildiğini vurgulamışlardır.

Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinlikleri değerlendiren öğretmenler olumlu olarak, etkinliklerde farklı soru tipleri mevcuttur derken, olumsuz görüş bildirenler, ders kitaplarına seçilen metinler uzun olduğu için etkinlikleri yetiştiremediklerini, etkinliklerin birbirinin tekrarı niteliğinde olduğunu, bazı etkinliklerin metinlerle alakalı olmadığını ve yazma etkinliklerinin öğrencilerin seviyelerine uygun seçilmediğini belirtmişlerdir.

Türkçe ders kitapları hakkındaki öğretmen görüşlerini tespit etmek için yapılan diğer çalışmalara baktığımızda da bizim çalışmamızda ulaştığımız sonuçları teyit eden bulgular elde edildiğini görmekteyiz. Ders kitapları üzerine yapılan çalışmalarda öğretmenlerin metinlerin öğrenci düzeylerine uygunluğu konusunda hem olumlu hem de olumsuz görüş bildirdiği yayınlar mevcuttur. Arslan ve Engin'in (2019) yaptığı çalışmaya katılan öğretmenlerin % 47'si Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda olumlu görüş belirtirken, çalışmaya katılan öğretmenlerin % 42'si ders kitaplarının öğrenci düzeyine uygunluğu konusunda olumsuz görüş beyan etmişlerdir (Arslan & Engin, 2019, s. 77). Bizim çalışmamızda Türkçe ders kitaplarında bulunan metinleri genel olarak değerlendiren öğretmenlerin % 27,7'si olumlu, % 72,2'si olumsuz görüş bildirirken, ders kitaplarındaki

metinleri dört temel beceri açısından değerlendiren öğretmenlerin % 50'si olumlu, % 50'si olumsuz görüş bildirmiştir.

Ders kitaplarındaki metinleri dinleme/izleme becerisi açısından değerlendiren öğretmenlerden % 28,57'si olumlu görüş bildirirken % 71,42'si ise olumsuz görüş bildirmişlerdir. Uzun ve arkadaşları Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme metin ve etkinliklerini inceledikleri çalışmalarında Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin kazanım açısından belirli bir aşamalılık göstermediğini ve dinleme etkinliklerinin bir kısmının, programda dinleme becerisi altında verilen kazanımlarla uyummadığını tespit etmişlerdir (Uzun, Aytan & Ungan, 2022, 394). Bu çalışmada elde edilen bulgular bizim çalışmamızda ulaştığımız sonuçları desteklemektedir.

Ders kitaplarında yer alan metinleri konuşma becerisi bakımından değerlendiren öğretmenlerin % 40'ı olumlu görüş bildirirken, çalışmaya katılan öğretmenlerden % 60'ı metinlerin konuşma becerisini kazandırma konusundaki yeterliliği hakkında olumsuz görüş belirtmişlerdir. Nitekim Kavruk ve Yıldırım da yaptıkları çalışmada Türkçe ders kitaplarında yer alan 1094 etkinliği dil becerileri ile ilişkili olma bağlamında değerlendirmişler ve konuşmanın en az yer verilen dil becerisi olduğunu ve diğer dil becerilerine göre ihmal edildiği sonucuna ulaşmışlardır (Kavruk & Yıldırım, 2021, 170). Bu sonuç bizim çalışmamıza katılan öğretmenlerin % 60'ının ders kitaplarındaki metinlerin konuşma becerisini kazandırma noktasında olumsuz görüş bildirmeleriyle örtüşmektedir. Zira Benzer ve Ünsal'ın yaptıkları çalışmaya katılan öğretmenler de % 67,5 oranında Türkçe ders kitabında sunulan konuşma etkinliklerini yetersiz görmüşlerdir (Benzer & Ünsal, 2019, 651).

Çalışmamızda Türkçe ders kitaplarındaki metinleri okuma becerisi açısından değerlendiren öğretmenlerin % 40'ı ders kitaplarına seçilen metinlerin okuma becerisini kazandırma konusundaki katkısı hakkında olumlu görüş bildirirken, araştırmaya katkı sunan öğretmenlerin % 60'ı ders kitaplarındaki metinlerin okuma becerisine katkısı bağlamında olumsuz görüş bildirmişlerdir. Maden ve Önal yaptıkları çalışmada Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türlerinin dengeli dağılmadığını bazı türlerde metin sayısı fazla iken bazı türlerde metin sayısının yetersiz olduğunu bu nedenle Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilerin okuma eğilimlerini kısmen desteklediği sonucuna varmışlardır (Maden & Önal, 2020, s. 36). Maden ve Önal'ın bulguları da bizim çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçları desteklemektedir.

Araştırmamızda Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri yazma becerisi açısından değerlendiren öğretmenler ders kitaplarındaki metinlerin yazma becerisini geliştirme konusundaki yeterlilikleri hakkında olumsuz görüş bildirmişlerdir. Karacaoğlu ve arkadaşları Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini inceledikleri çalışmalarında, 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin yazma becerisini geliştirme noktasında nispeten yeterli düzeyde olduğunu; 5, 6, 7. sınıf kitaplarının ise yazma becerisinin gelişimi için tam anlamıyla yeterli olmadığını belirtmektedirler (Karacaoğlu, Dağ & Uzun, 2021, s. 123). Yazma becerisi üzerine yapılan bir başka çalışmada Demir Atalay, incelediği Türkçe ders kitabının; yazma süreçleri açısından yazma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri, yazma becerisini ölçme değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme ve kendi yazdıklarını değerlendirme, noktalama amacı kazanımları öğrencilere kazandırma yönünden yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır (Demir Atalay, 2015, s. 776).

Yaptığımız çalışmada Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri dil bilgisi konuları açısından değerlendiren öğretmenlerin % 33,33'ü olumlu görüş bildirirken, % 66,66'sı olumsuz görüş bildirmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin % 88,33'ü dil bilgisi konularının ihmal edildiğini

düşünmektedirler. Alanyazında yapılan farklı çalışmalar bizim çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçları destekler niteliktedir. İkinci Çelikpazu'nun ortaokul 5-8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine yaptığı çalışmasına katılan öğretmenlerin %82'si dil bilgisi etkinliklerinin dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmede yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlere göre ders kitaplarındaki etkinlikler nicelik ve nitelik olarak yeterli değildirler (İkinci Çelikpazu, 2015, s. 349, 356). Çeçen ve Mete, dil bilgisi etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerine yaptıkları çalışmada dil bilgisi etkinliklerinin öğrenci seviyesine uygun olmadığı, etkinliklerin dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmede yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Çeçen & Mete, 2011, s. 60).

Çalışmamızda Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerle ilgili etkinlikleri değerlendiren öğretmenlerin % 25'nin kitaplarda yer alan etkinliklerle ilgili görüşleri olumlu iken, öğretmenlerin % 75'i ise ders kitaplarında bulunan etkinlikler hakkında olumsuz görüş bildirmişlerdir. Alanyazında yapılan benzer çalışmalar bizim ulaştığımız verileri destekler niteliktedir. Aykaç ilköğretim programında yer alan etkinlikleri öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerin çoğunluğunun etkinlikleri uygulamakta zorluk çektikleri, öğretmenlerin önerilen yöntem ve teknikler konusundaki bilgi ve becerilerini yeterli görmedikleri, sınıf mevcutlarının etkinliklerin uygulanması konusunda sorunlar yarattığı, okulların fiziki yapısının kısmen de olsa etkinliklerin uygulanması için yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşmıştır (Aykaç, 2007, s. 33).

Öneriler

Çalışmamız sonucunda elde ettiğimiz veriler ve bulgular sonucunda Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerde bulunması gereken özelliklerle ilgili önerilerimiz şunlardır:

Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinler öğrencilerin seviyesine uygun olmalıdır. Ders kitaplarına metin seçilirken Türk ve dünya edebiyatının tanınmış isimlerinin eserlerine öncelik verilmelidir. Türkçe ders kitaplarında her edebî türden metin bulunmalıdır.

Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinler dört temel dil becerisi yanında dil bilgisi öğretimini de destekler içeriklere sahip olmalıdır. Metinlerde sınıf seviyelerine göre ilgi çekici süslemelere ve görsellere yer verilmelidir.

Ders kitaplarındaki etkinlikler çeşitlendirilmeli, dinleme metinleri daha çok öyküleyici metinlerden seçilmelidir. Serbest okuma metinleri artırılmalıdır. Metinlerde yazım ve anlatım hataları bulunmamalı ve seçilen metinlerin dili sade, anlaşılır ve üslubu akıcı olmalıdır.

Ders kitabı yazım süreci dinamik bir hâle getirilerek Türkçe öğretmenlerinin ders kitabı içeriklerini ve etkinliklerini kendilerinin oluşturmalarına fırsat verilmelidir.

Kaynakça

- Akbulut, Y. (2013). Verilerin analizi. A. A. Kurt (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 139-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arı, G. ve Okur, A. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202-226.
- Aslan, A. ve Engin, A. O. (2019). 5. sınıf Türkçe ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (13), 67-94.

- Aykaç, N. (2007). İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 8, Sayı 2, 19-35.*
- Benzer, A. ve Ünsal, F. (2019). Konuşma öğretiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(3), 647-662.*
- Coşkun, E. ve Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10, 59-74.*
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 173, 39-49.*
- Çeçen, M. A. ve Mete, G. (2011). 6-8. sınıflarda dilbilgisi etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl 3, Sayı 5, 47-62.*
- Demir Atalay, T. (2015). Yazma becerisi açısından bir örnek kitap incelemesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED] 54, 727-777.*
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe ders kitaplarının nitelik yönünden değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, Cilt 12, Sayı 3, 1310-1328.*
- Ekinci Çelikipazı, E. (2015). Ortaokul 5-8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/15 Fall 2015, 333-360 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8926>*
- Epcapan, C. ve Okçu, V. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi, Sayı 187, 39-51.*
- Karacaoğlu, M.Ö., Dağ, M., ve Uzun, O. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (10), 96-126.*
- Karadüz, A. (2006). İlköğretim Türkçe dil bilgisi kitaplarının “öğreticilik” kavramı bağlamında eleştirisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (21)2, 13-31.*
- Kavruk, H. ve Yıldırım, N. (2021). Reflection of speaking achievements in Turkish curriculum to secondary school Turkish textbook (5, 6, 7 and 8th grade) activities. *International Journal of Languages' Education and Teaching Volume 9, Issue 2, June 2021, p. 159-174.*
- Maden, A. ve Önal, A. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin okuma eğilimlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi, Cilt 5, Sayı 1, s. 30-41.*
- Özcan, E. (2013). 6-7. Sınıf Türkçe ve Türk kültürü ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu: Fransa örneği, *Sakarya University Journal of Education (SUJE), 11, 16-24.*
- Peköz, B. N. (2018). İlköğretim (1-5) Türkçe kitaplarında ortak sorunlar ve uygulamalı öneriler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD), 2(1), 79-91.*
- Solak, M. ve D. Yaylı, (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2, 444-453.*
- Uzun, O., Aytan, T. ve Ungan, S. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme etkinliklerinin Türkçe öğretim programı doğrultusunda incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (13), 366-401.*
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

06. Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin özyeterlikleri üzerine bir arařtırma¹

Seher ÇİÇEK²

Ahmet ASAR³

Filiz METE⁴

APA:Çiçek, S. & Asar, A. & Mete, F. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin özyeterlikleri üzerine bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 75-89. DOI: 10.29000/rumelide.1279071

Öz

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin özyeterliklerini belirlemek ve bu yeterliklerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunu ortaya koymaktır. Bu amaca uygun olarak araştırma, tarama çalışması şeklinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, yurt içi ve yurt dışında görev yapan 124 yabancı dil olarak Türkçe öğreticisidir. Araştırmanın verileri “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın verilerini çözümlmek için SPSS22 paket programında uygun istatistikî analizler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; YDOT öğreticilerinin genel olarak özyeterliklerini yeterli düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca YDOT öğreticilerinin kendilerini en çok yeterli gördükleri alan dil ve kültür ilişkisidir. Ancak öğreticilerin kendilerini en az yeterli gördükleri alanlar ise ölçme ve değerlendirme, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretim ortamlarını düzenleme ve edebî metin kullanımındır. Bununla birlikte YDOT öğreticilerinin özyeterliklerinin görev yeri, cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun oldukları fakülteye göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre; yeni gelişen bir alan olan YDOT öğretiminde, öğretici yeterliklerinin artırılması için öğreticilerin yetiştirildiği kurum programı veya sertifika programlarıyla ilgili standartların oluşturulması şarttır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri, özyeterlik

An investigation on self- efficacy of instructors teaching Turkish as a foreign language

Abstract

The aim of the study is to determine self- efficacy levels of instructors teaching Turkish as a foreign language and to reveal the differentiation of self- efficacy levels according to various variables. To this end, the present study adopted survey model. The study group of the research consisted of 124 Turkish as a foreign language teachers working in the country and abroad. The research data were collected through “Turkish as a Foreign Language Teacher Assessment Scale”. The data were analysed

¹ ETİK: Bu makale için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığınca 26.12.2022 tarihli, 2022/12 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

² Dr., Türkçe Öğretmeni, Düzce MEB (Düzce, Türkiye), sehertabak123@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1501-2675 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1279071]

³ Dr., Türkçe Öğretmeni, Düzce MEB (Düzce, Türkiye), asar4267@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1501-2675

⁴ Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Ankara, Türkiye), filizmete@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8835-3884

by using SPSS22 statistical package program. The results showed that instructors teaching Turkish as a foreign language considered their self- efficacy sufficient in general. Besides, the field that teachers considered themselves most qualified is language- culture relationship. However, teachers were found to consider themselves least competent in the fields of assessment and evaluation, the organization of assessment and the use of literary texts based on assessment and evaluation results. Furthermore, it was determined that the self- efficacy of teachers did not differ according to their work place, gender, professional seniority and the faculty they graduated. The results showed that, in order to increase the competency level of the instructors in Turkish as a foreign language teaching which is a developing field in Turkey, it is a must to establish standards for the institution or certificate programs where instructors to serve in this field are trained.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, instructors teaching Turkish as a foreign language, self- efficacy

Giriş

Eğitim-öğretimde temel unsurlar öğrenci, öğretmen ve ortamdır. Ancak öğrencilerin öğrenmesine etki eden en önemli faktör, öğretmenin bilgi ve becerisidir (Leigh and Mead, 2005). Öğretmenlik, özel beceriler gerektiren bir uzmanlık mesleğidir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterlikler çok boyutludur. Özellikle YDOT (yabancı dil olarak Türkçe) öğretimi gibi tek ve belli bir programın uygulanmadığı; kurumlar arasında öğretici nitelikleri, öğretim programı, yöntem ve kaynak kullanımının farklılaştığı durumlarda öğreticilerin rolü çok daha önemlidir.

Türkçe, dünyada en çok konuşuru olan beşinci dildir. Bu kadar çok konuşuru olan Türkçenin ana dili olarak öğretiminin yanında yabancı dil olarak öğretilmesi için yapılacak çalışmalar politik ve kültürel olduğu kadar ekonomik açıdan da gereklidir. Nitekim Al-ıssa'ya (2006) göre artık günümüzde ekonomik başarıyı yakalamak için iç içe geçmiş alanlar olan bilim, teknoloji ve dil öğretiminin etkili bir şekilde planlanması gerekmektedir. Bu yüzden YDOT'un öğretimiyle ilgili çalışmalar daha fazla değer kazanmaktadır.

Eğitim ortamlarının düzenleyicisi olan öğretmenlerin yeterlikleri, öğretim faaliyetlerinin kalitesinde belirleyicidir. Dil öğretimi bilgi aktarımıdır, aynı zamanda beceri öğretimidir. Beceri öğretimi ise uygulama temellidir. Bu nedenle, dil becerilerinin gelişmesi dilin kullanımına bağlı olarak değişiklik gösterecektir. Yurt dışındaki öğrencilerin Türkçeyi kullanım becerisi sınırlı kalacaktır çünkü bir dilin yabancı dil olarak öğretiminde hedef dilin ana dili olarak kullanıldığı yerde öğretimin yapılması öğretim sürecini destekleyip kolaylaştırır (Mete, 2013, s. 189). Ancak YDOT'un kullanımı yurt dışında genellikle okul ve sınıf ortamıyla sınırlı kalacaktır. Bu nedenle yurt dışındaki Türkçe öğreticilerinin rolü yurt içinde Türkçe öğretenlere kıyasla daha zorlayıcı bir hâl almaktadır.

Türkçe eğitimi; dört temel dil becerisinin öğretimini kapsamaktadır. Bu nedenle Türk dili programlarının alanında yer almaktadır. Türkçe Eğitimi gibi Türk Dili ve Edebiyatı programları da Türkçenin öğretilmesiyle ilgili bölümlerdir. Ancak, YDOT yabancı dillerin öğretim programlarındaki öğretim yöntem ve teknikleri gibi konu alanlarıyla da ilişkilidir. Bu durumda, YDOT' un söz konusu programların hepsinden bir bölüm kapsayarak bir kesişme alanı yarattığı ve kendi başına farklı bir alan oluşturduğu söylenebilir. Dolayısıyla farklı bölümlerin kesişme noktalarından meydana gelen bu alanda çalışacak öğreticilerin de farklı eğitim sürecinden geçerek bu alanın ihtiyaçlarını karşılayacak yeterlikte olması gerekmektedir. Bu yüzden "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında görev yapacak

öğreticileri yetiştirecek lisans programlarının eksikliği, bu programların hangi fakültelerde, hangi bölümlerin altında açılması gerektiği tartışmaları son 20 yıla damgasını vurmuştur.” (Yıldız ve Tunçel, 2012, s. 564).

Bu konuda uzman öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili belirli bir üniversite programının olmayışı alandaki sorunların sebebi olarak görülmektedir. Son dönemlerde yapılan YDOT öğretimi sertifika programları ve bu programların içeriklerindeki farklılıklar da öğretmenlerin niteliğinde değişikliklere neden olmakta ve bu durum öğretim uygulamalarına da yansımaktadır. Nitekim YDOT öğretiminde başarılı bir öğretimin yapılması, öğretmenlerin yeterlikleriyle ve bu öğretmenlerin yetişme ortamlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple bu alanda öğretmen yeterliklerini belirlemek ve analiz etmek gerekmektedir. Bu amaçla bu çalışmada aşağıdaki problem ve alt problemlere cevap aranmıştır:

Araştırmanın problem cümlesi:

YDOT öğretmenlerinin özyeterlikleriyle ilgili görüşleri nelerdir?

Alt problemler: YDOT öğretmenlerinin;

1. görev yerine göre özyeterlik puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. cinsiyete göre özyeterlik puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. mesleki kıdeme göre özyeterlik puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. mezun oldukları fakülteye göre özyeterlik puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

YDOT öğretmenlerinin özyeterliklerini ve bu yeterliklerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunu belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Tarama modeli çalışmalarda, geçmişte olmuş veya şimdi olan bir durum mevcut hâliyle tespit edilir (Karasar, 2012, s. 77). Başka bir deyişle olaylar, kişiler veya nesnelere kendi koşulları içinde araştırılarak olduğu biçimde tanımlanır (Karasar, 2018, s. 108).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, yurt içi ve dışında görev yapan 124 yabancı dil olarak Türkçe öğreticisidir. Yurt içindeki öğretmenler devlet üniversitelerinin Türkçe öğretim merkezlerinde, yurt dışındaki öğretmenler ise Yunus Emre Enstitüsü'nde görev yapmaktadır. Söz konusu bu çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntemde araştırılması hedeflenen konu, birinci dereceden ilgili bireylerle gerçekleştirilir. Bu sebeple araştırmanın çalışma grubu; yurt içi ve dışında görev yapan, gönüllük esasına göre araştırmaya katılmayı kabul eden YDOT öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlere ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubundaki YDOT öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler

Demografik Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	86	69.4
	Erkek	38	30.6
Görev Yeri	Yurt içi	63	50.8
	Yurt dışı	61	49.2
Görev Yılı	1-5 yıl	83	66.9
	5 yıl üzeri	41	33.1
Mezun Olunan Fakülte	Edebiyat	75	60.5
	Eğitim	40	32.2
	Dil, Tarih ve Coğrafya	9	7.3
Toplam		124	100

Araştırmaya katılan YDOT öğretmenlerinin 86'sı kadın, 38'i erkektir. Bu öğretmenlerin 63'ü yurt içinde, 61'i yurt dışında görev yapmaktadır. YDOT öğretmenlerinin 83'ü 1-5 yıl arası, 41'i 5 yıl üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Araştırma grubundaki öğretmenlerin 75'i Edebiyat Fakültesi, 40'ı Eğitim Fakültesi ve 9'u ise Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi mezunudur.

Veri Toplama Araçları

YDOT öğretmenlerinin özyeterliklerini belirleyebilmek için Mete'nin (2018) geliştirdiği "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. 30 maddeden oluşan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Nicel araştırmaya uygun olan bu ölçek, beşli likert anket tipindedir. Bu araştırmanın katılımcıları, ölçeği çevrim içi olarak doldurmuştur.

Verilerin Analizi

YDOT öğretmenlerinin özyeterliklerini belirlemede kullanılan ölçekten elde edilen veriler, SPSS22 paket programına aktarılmış ve nicel olarak betimlenmiştir.

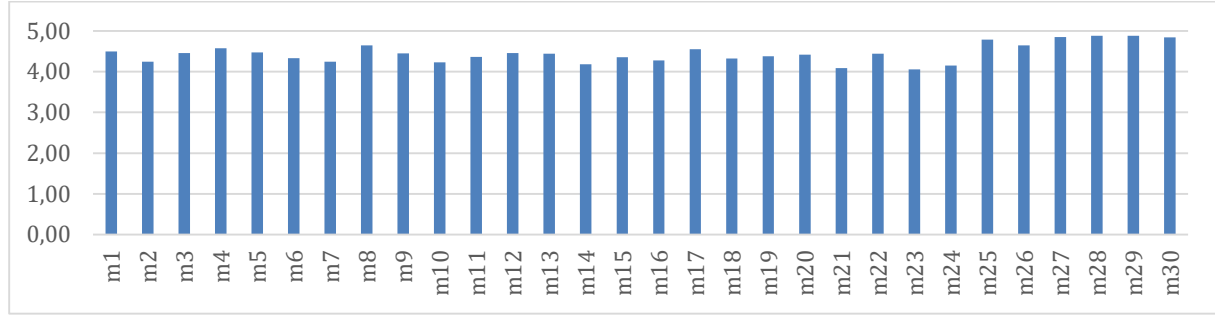
Öncelikle bu verilerin normalliği Kolmogorov-Smirnow ve Shapiro-Wilk testleriyle analiz edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013), -1.5 ile +1.5 aralığındaki verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir. Normal dağılmayan veriler için ise basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri yorumlanmıştır (Kalaycı vd., 2008, s. 53).

Araştırmanın alt problemlerine uygun olarak YDOT öğretmenlerinin özyeterliklerinin farklılaşma durumunu belirlemek için normal dağılım gösteren verilerde t-testi, normal dağılım göstermeyen verilerde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bununla birlikte farklılaşmanın bulunmadığı veriler, bulguların dışında tutulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın ana problemine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın ana probleminde YDOT öğreticilerinin özyeterliklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu problemin çözümünde YDOT öğreticilerinin doldurdıkları öğretici değerlendirme ölçeğinden elde edilen verilerden yararlanılmıştır.



şekil 1. YDOT öğreticilerinin özyeterlik ortalama puanları

YDOT öğreticilerinin ölçekteki her bir maddeye ilişkin özyeterlik ortalama puanları 4'ün üzerindedir ve bu puan ölçekte verilen "yeterliyim" düzeyine denk gelmektedir. Bu sonuçlar, YDOT öğreticilerinin bu alanda genel olarak kendilerini yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan YDOT öğreticilerinin kendilerini en çok yeterli gördükleri iki alan "Türkçenin kültür taşıyıcılığı görevini önemseme" ve "farklı kültürlerle hoşgörüyle yaklaşma"dır. Bununla ilgili 28 ve 29. ölçek maddelerinin özyeterlik puan ortalaması 4.88'dir. Bu ortalama "çok yeterliyim" düzeyine yaklaşmıştır. Bu sonuç, YDOT öğreticilerinin dil-kültür ilişkisinin kendilerine yükledikleri sorumluluğun farkında oldukları ayrıca duyuşsal olarak öğretim yaptıkları hedef kitlenin kültürlerine de saygılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

YDOT öğreticilerinin kendilerini en çok yeterli gördükleri bir başka alan ise "dil-kültür ilişkisinin ve dil öğretiminin kültür öğretimini de kapsamayı farkındalığı"dır. Bununla ilgili 27. ölçek maddesine ilişkin özyeterlik puan ortalaması 4.85'tir. Buna göre YDOT öğreticilerinin dil-kültür ilişkisinin farkında oldukları, dil öğretiminin aynı zamanda kültür aktarımı olduğunun bilincinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan YDOT öğreticilerinin kendilerini en az yeterli gördükleri alan "ölçme ve değerlendirme"dir. Bununla ilgili 23. ölçek maddesine ilişkin özyeterlik puan ortalaması 4.06'dır. Bu ortalama "yeterliyim" düzeyinin başlangıcıdır. Buna göre YDOT öğreticilerinin temel dil becerilerini ölçme ve değerlendirmek için ölçme aracı geliştirmede, diğer maddelerdeki yeterlik alanlarına göre, kendilerini daha az yeterli gördükleri söylenebilir.

YDOT öğreticilerinin kendilerini en az yeterli gördükleri ikinci alan "YDOT öğretiminde örnek edebî metin kullanımı"dır. Bununla ilgili 21. ölçek maddesine ilişkin özyeterlik puan ortalaması 4.09'dur. Yine bu ortalama "yeterliyim" düzeyinin başlangıcıdır. Bu sonuç, YDOT öğreticilerinin "söz sanatları ve eylem yapılarını öğretebilmek için örnek edebî metin kullanımı"nda, diğer maddelerdeki yeterlik alanlarına göre, kendilerini daha az yeterli gördükleri ifade edilebilir.

YDOT öğretmenlerinin kendilerini en az yeterli gördükleri üçüncü alan “ölçme değerlendirme sonuçlarına göre eğitim-öğretim ortamlarını tekrar düzenleme”dir. Bununla ilgili 24. ölçek maddesine ilişkin özyeterlik puan ortalaması 4.15’tir. Bu ortalama “yeterliyim” düzeyinin başlangıcı sayılabilir. Buna göre YDOT öğretmenlerinin yaptıkları ölçme faaliyetlerinden sonra öğretim ortam ve planlamalarını yeniden düzenleme konusunda diğer maddelerdeki yeterlik alanlarına göre, kendilerini daha az yeterli gördükleri söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde YDOT öğretmenlerinin görev yerine göre özyeterlik puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Öncelikle yurt içi ve dışında görev yapan YDOT öğretmenlerinin özyeterlik ölçeği ortalama puanları incelenmiştir. Bununla ilgili veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. YDOT öğretmenlerinin görev yerine göre özyeterlik ortalama puanları t-testi sonuçları

Görev Yeri	Madde Sayısı	\bar{x}	Ss	t	p
Yurt içi	30	4.47	.21188	-.866	.390
Yurt dışı		4.42	.28368		

Tablo 2’de yurt içi ve dışında görev yapan YDOT öğretmenlerinin özyeterlik ölçeği ortalama puanları verilmiştir. Yurt içinde görev yapan YDOT öğretmenlerinin özyeterlik ortalama puanı 4.47, yurt dışında görev yapan YDOT öğretmenlerinin özyeterlik ortalama puanı ise 4.42’dir. Buna göre YDOT öğretmenlerinin görev yerine göre özyeterlik ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($p>.390$) belirlenmiştir.

İncelemenin ikinci adımında ise yurt içi ve dışında görev yapan YDOT öğretmenlerinin özyeterlik ölçeği maddeleri ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Normal dağılım gösteren özyeterlik ölçeği maddeleri için t-testi yapılmıştır. Bununla ilgili veriler, Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. YDOT öğretmenlerinin görev yerine göre özyeterlik ölçeği maddeleri ortalama puanları t-testi sonuçları

Madde Nu.		N	\bar{x}	Ss	t	p
Madde 3	Yurt içi	63	4.65	.544	-3.292	.001
	Yurt dışı	61	4.26	.751		
Madde 4	Yurt içi	63	4.73	.482	-3.218	.002
	Yurt dışı	61	4.41	.616		
Madde 23	Yurt içi	63	4.30	.963	-2.992	.003
	Yurt dışı	61	3.80	.891		
Madde 24	Yurt içi	63	4.37	.725	-2.850	.005
	Yurt dışı	61	3.93	.946		

Tablo 3’te yurt içinde ve dışında görev yapan YDOT öğretmenlerinin özyeterlik ölçeği maddeleri ortalama puanları arasında anlamlı fark bulunan ölçek maddelerine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir. Anlamlı fark bulunmayan özyeterlik ölçek maddeleriyle ilgili verilere ilişkin sonuçlara yer verilmemiştir. Buna göre YDOT öğretmenlerinin görev yerine göre özyeterlik ölçeği 3, 4, 23 ve 24. maddesinde yurt içinde

çalışan YDOT öğreticileri lehine anlamlı fark olduğu (madde 3, $p < .001$; madde 4, $p < .002$, madde 23, $p < .003$; madde 24, $p < .005$) ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle yurt içinde çalışan YDOT öğreticilerinin, “Türkçe dil bilgisinin sesbirimine, biçimbirimine ve söz dizimine ilişkin kurallarına örnekler verme”, “öğretim sürecinde öğrenmeyi olumlu etkileyen motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği gibi faktörleri, dil öğretimi ilkelerini kullanma”, “ölçme değerlendirmede bütün becerileri içeren ölçme araçları hazırlama” ve “öğretimi değerlendirme sonuçlarına göre tekrar düzenleme”de yurt dışında görev yapan YDOT öğreticilerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Yurt içi ve dışında görev yapan YDOT öğreticilerinin özyeterlik ölçeği maddeleri ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelemede normal dağılım göstermeyen özyeterlik ölçeği maddeleri için t-testinin parametrik olmayan karşılığı Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bununla ilgili veriler, Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. YDOT öğreticilerinin görev yerine göre özyeterlik ölçeği maddeleri ortalama puanları Mann-Whitney U testi sonuçları

Madde Nu.		n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann W. U	p
Madde 27	Yurt dışı	61	67.93	4144	1590	.008
	Yurt içi	63	57.24	3606		
Madde 29	Yurt dışı	61	68.49	4178	1556	.001
	Yurt içi	63	56.70	3572		

Tablo 4’te yurt içi ve dışında görev yapan YDOT öğreticilerinin özyeterlik ölçeği maddeleri ortalama puanları arasında anlamlı fark bulunan ölçek maddelerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Buna göre YDOT öğreticilerinin görev yerine göre özyeterlik ölçeği 27 ve 29. maddesinde yurt dışında çalışan YDOT öğreticileri lehine anlamlı fark olduğu (madde 27, $p < .008$, madde 29, $p < .001$) belirlenmiştir. Başka bir deyişle yurt dışında çalışan YDOT öğreticilerinin, “dil-kültür ilişkisi, dil öğretiminin kültür öğretimini de kapsadığının farkındalığı”, “farklı kültürlerle hoşgörüyü yaklaşma”da yurt içinde görev yapan YDOT öğreticilerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde YDOT öğreticilerinin cinsiyete göre özyeterlik ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Cinsiyete göre YDOT öğreticilerinin özyeterlik ölçeği ortalama puanları incelenmiştir. Bununla ilgili veriler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. YDOT öğreticilerinin cinsiyete göre özyeterlik ölçeği ortalama puanları t-testi sonuçları

Grup	n	\bar{x}	Ss.	t	p
Kadın	86	4.44	.235	-.428	.670
Erkek	38	4.47	.248		

Tablo 5’te cinsiyete göre YDOT öğreticilerinin özyeterlik ölçeği ortalama puanları verilmiştir. Kadın YDOT öğreticilerinin özyeterlik ortalama puanı 4.44, erkek YDOT öğreticilerinin özyeterlik ortalama puanı ise 4.47’dir. Buna göre YDOT öğreticilerinin cinsiyete göre özyeterlik ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($p > .670$) belirlenmiştir. Ayrıca YDOT öğreticilerinin cinsiyete göre özyeterlik ölçeği madde puanları arasında da anlamlı farklılığın olmadığı da belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminde YDOT öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre özyeterlik ortalama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Mesleki kıdeme göre özyeterlik ölçeği ortalama puanları incelenmiştir. Bununla ilgili veriler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. YDOT öğretmenlerinin görev süresine göre özyeterlik ölçeği ortalama puanları t-testi sonuçları

Grup	n	\bar{x}	Ss.	t	p
1-5 yıl	83	4.40	.424	-1.734	.091
5 yıl ve üzeri	41	4.54	.444		

Tablo 6’da mesleki kıdeme göre YDOT öğretmenlerinin özyeterlik ölçeği ortalama puanları verilmiştir. 1-5 yıl görev süresine sahip YDOT öğretmenlerinin özyeterlik ortalama puanı 4.40, 5 yıl ve üzeri görev süresine sahip YDOT öğretmenlerinin özyeterlik ortalama puanı ise 4.54’tür. Buna göre YDOT öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre özyeterlik ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($p > .091$) belirlenmiştir.

Mesleki kıdeme göre YDOT öğretmenlerinin özyeterlik ölçeği maddeleri ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Normal dağılım gösteren özyeterlik ölçeği maddeleri için t-testi yapılmıştır. Bununla ilgili veriler, Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. YDOT öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre özyeterlik ölçeği maddeleri ortalama puanları t-testi sonuçları

Madde Nu.	Grup	n	\bar{x}	Ss	t	p
Madde 3	1-5 yıl	83	4.37	.728	-2.252	.026
	5 yıl üzeri	41	4.63	.536		
Madde 4	1-5 yıl	83	4.47	.612	-3.313	.001
	5 yıl üzeri	41	4.78	.419		
Madde 9	1-5 yıl	83	4.36	.820	-2.058	.042
	5 yıl üzeri	41	4.68	.627		
Madde 13	1-5 yıl	83	4.36	.691	-2.184	.031
	5 yıl üzeri	41	4.61	.542		
Madde 18	1-5 yıl	83	4.19	.772	-2.912	.004
	5 yıl üzeri	41	4.59	.547		

Tablo 7’de mesleki kıdeme göre YDOT öğretmenlerinin özyeterlik ölçeği maddeleri ortalama puanları arasında anlamlı fark bulunan ölçek maddelerine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir. Anlamlı fark bulunmayan özyeterlik ölçek maddeleriyle ilgili verilere ilişkin sonuçlara yer verilmemiştir. Buna göre YDOT öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre özyeterlik ölçeği 3, 4, 9, 13 ve 18. maddesinde 5 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip YDOT öğretmenleri lehine anlamlı fark olduğu (madde 3, $p < .026$; madde 4, $p < .001$, madde 9, $p < .042$; madde 13, $p < .031$, madde 18, $p < .004$) belirlenmiştir. Başka bir deyişle 5 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip YDOT öğretmenlerinin, “Türkçe dil bilgisinin sesbirimine, biçimbirimine ve söz dizimine ilişkin kurallarına örnekler verme”, “öğretim sürecinde öğrenmeyi olumlu etkileyen motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği gibi faktörleri, dil öğretimi ilkelerini kullanma”, “öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde işbirlikli öğrenme stratejileri geliştirebilecekleri öğrenme ortamları hazırlama”, “öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat sağlayacak etkinlikler düzenleme”

ve “etkili iletişimde beden dili kullanımının yerini vurgulayan etkinlikler oluşturma”da daha az mesleki kıdeme sahip YDOT öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Mesleki kıdeme göre YDOT öğretmenlerinin özyeterlik ölçeği maddeleri ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için normal dağılım göstermeyen özyeterlik ölçeği maddeleri için t-testinin parametrik olmayan karşılığı Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bununla ilgili veriler, Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. YDOT öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre özyeterlik ölçeği maddeleri ortalama puanları Mann-Whitney U testi sonuçları

Madde Nu.	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann W. U	p
Madde 17	1-5 yıl	83	56.33	4675.5	1189.5	.001
	5 yıl üzeri	41	74.99	3074.5		

Tablo 8’de mesleki kıdeme göre YDOT öğretmenlerinin özyeterlik ölçeği maddeleri ortalama puanları arasında anlamlı fark bulunan ölçek maddelerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Buna göre YDOT öğretmenlerinin görev yerine göre özyeterlik ölçeği 17. maddesinde 5 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip YDOT öğretmenleri lehine anlamlı fark olduğu (madde 17, $p < .001$) belirlenmiştir. Başka bir deyişle 5 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip YDOT öğretmenlerinin, “anlamlı iletişim için ortam yaratma”da daha az mesleki kıdeme sahip YDOT öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminde YDOT öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre özyeterlik ortalama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Mezun olunan fakülteye göre özyeterlik ölçeği ortalama puanları incelenmiştir. Bununla ilgili veriler Tablo 9’da verilmiştir. Çalışma grubundaki Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi mezunlarının sayısı yeterli olmadığından ($n=9$) değerlendirme dışında bırakılmıştır.

Tablo 9. YDOT öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre özyeterlik ölçeği maddeleri ortalama puanları Mann-Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann W. U	p
Eğitim	40	59.58	2383.0	1437,0	.711
Edebiyat	75	57.16	4287.0		

Tablo 9’da mezun oldukları fakülteye göre YDOT öğretmenlerinin özyeterlik ölçeği ortalama puanları verilmiştir. Buna göre YDOT öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre özyeterlik ortalama puanları arasında anlamlı farkın olmadığı ($p > .711$) belirlenmiştir.

Mezun oldukları fakülteye göre YDOT öğretmenlerinin özyeterlik ölçeği maddeleri ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Normal dağılım gösteren özyeterlik ölçeği maddeleri için t-testi yapılmıştır. Bununla ilgili veriler, Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. YDOT öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre özyeterlik ölçeği maddeleri ortalama puanları t-testi sonuçları

Madde Nu.	Grup	N	\bar{x}	Ss	t	p
Madde 4	Eğitim	40	4.73	.452	2.682	.009
	Edebiyat	75	4.45	.622		
Madde 7	Eğitim	40	4.43	.636	2.145	.034
	Edebiyat	75	4.11	.815		

Tablo 10’da mezun oldukları fakülteye göre YDOT öğretmenlerinin özyeterlik ölçeği maddeleri ortalama puanları arasında anlamlı fark bulunan ölçek maddelerine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir. Buna karşın anlamlı fark bulunmayan özyeterlik ölçek maddeleriyle ilgili verilere ilişkin sonuçlara yer verilmemiştir. Buna göre YDOT öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre özyeterlik ölçeği 4 ve 7. maddesinde eğitim fakültesi mezunu YDOT öğretmenleri lehine anlamlı fark olduğu (madde 4, $p < .009$; madde 7, $p < .034$) belirlenmiştir. Başka bir deyişle Eğitim Fakültesi mezunu YDOT öğretmenlerinin, “öğretim sürecinde öğrenmeyi olumlu etkileyen motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği gibi faktörleri, dil öğretimi ilkelerini kullanma” ve “dil becerilerinin birlikte geliştirilmesine fırsat verecek çeşitlendirilmiş öğrenme ortamlar tasarlama”da Edebiyat Fakültesi mezunu YDOT öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Mezun oldukları fakülteye göre YDOT öğretmenlerinin özyeterlik ölçeği maddeleri ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için normal dağılım göstermeyen özyeterlik ölçeği maddeleri için t-testinin parametrik olmayan karşılığı Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bununla ilgili veriler, Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. YDOT Öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre özyeterlik ölçeği maddeleri ortalama puanları Mann-Whitney U testi sonuçları

Madde Nu.	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann W. U	p
Madde 5	Eğitim	40	67.88	2715	1105	.09
	Edebiyat	75	52.73	3955		
Madde 20	Eğitim	40	49.38	1975	1155	.024
	Edebiyat	75	62.60	4695		
Madde 27	Eğitim	40	50.25	2010	1190	.005
	Edebiyat	75	62.13	4660		
Madde 28	Eğitim	40	53.00	2120	1300	.032
	Edebiyat	75	60.67	4550		

Tablo 11’de mezun oldukları fakülteye göre YDOT öğretmenlerinin özyeterlik ölçeği maddeleri ortalama puanları arasında anlamlı fark bulunan ölçek maddelerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Buna göre YDOT öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre özyeterlik ölçeği 5. maddesinde Eğitim Fakültesi mezunu YDOT öğretmenleri lehine anlamlı fark olduğu (madde 5, $p < .09$) belirlenmiştir. Başka bir deyişle Eğitim Fakültesi mezunu YDOT öğretmenlerinin, “öğrencilerin bütün dil becerilerini dikkate alan planlar hazırlama”da Edebiyat Fakültesi mezunu YDOT öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Buna karşılık YDOT öğreticilerinin mezun olunan fakülteye göre özyeterlik ölçeği 20, 27 ve 28. maddesinde Edebiyat Fakültesi mezunu YDOT öğreticileri lehine anlamlı fark olduğu (madde 20, $p<.024$, madde 27, $p<.024$, madde 27, $p<.005$, madde 28, $p<.032$) belirlenmiştir. Başka bir deyişle Edebiyat Fakültesi mezunu YDOT öğreticilerinin, “Türkçenin resmi ve resmi olmayan yazılı ve sözlü kullanım durumlarını uygun örneklerle açıklama”, “dil kültür ilişkisinin ve dil öğretiminin kültür öğretimini de kapsadığının farkında olma” ve “Türkçenin kültür taşıyıcılığı görevini önemseme”de Eğitim Fakültesi mezunu YDOT öğreticilerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Tartışma ve sonuç

Farklı öğretim seviyelerinde görev yapan öğretmen özyeterliklerine ilişkin daha önce yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kendilerini yeterli buldukları ortaya çıkmıştır (Aslan ve Kalkan, 2018; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Gökçe, 1999; Karacaoğlu, 2008; Mete, 2012; şeker vd., 2005; Özlük, 2010). Gökçe (1999) ilköğretim öğretmenlerinin özellikle kendilerini çocuk gelişimi ve öğretim sürecinde bireysel farklılıkları ele almada yüksek düzeyde yeterli gördüklerini belirlemiştir. Karacaoğlu (2008) ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri üzerine yaptığı özyeterlik araştırmasında; öğretmenlerin kendilerini meslek bilgisi ve kendini geliştirmede yeterli; alan bilgisi ve değerler konusunda oldukça yeterli düzeyde gördüklerini belirlemiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenleri ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin meslekleriyle ilgili özel alan yeterliklerine sahip olma durumlarına katılım düzeyleri genel olarak yüksek çıkmıştır (Özlük, 2010). Benzer şekilde bu araştırmada ise YDOT öğreticilerinin; otuz maddeden oluşan özyeterlik ölçeğinin her bir maddesiyle ilgili özyeterliklerinin yeterli seviyede olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre YDOT öğreticilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında genel olarak kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir.

Bu araştırmada YDOT öğreticilerinin kendileri en çok yeterli gördükleri alan “dil ve kültür ilişkisi”dir. Buna göre YDOT öğreticileri; “Türkçenin kültür taşıyıcılığı görevini önemseme”, “farklı kültürlerle hoşgörüyle yaklaşma” ve son olarak “dil-kültür ilişkisinin ve dil öğretiminin kültür öğretimini de kapsama farkındalığı” konusundaki duyuşsal özyeterliklerde kendilerini çok yeterli görmektedir. Bu yüzden YDOT öğreticilerinin kendi alanlarına özgü olan bu durumun kendilerine yükledikleri sorumluluğun farkında oldukları, dil öğretiminin aynı zamanda kültür aktarımı olduğunun bilincinde oldukları söylenebilir. Çünkü YDOT öğreticileri, kendi kültürleri ve başka kültürleri de yakından tanıyan bir kültür elçisi gibi yetiştirilmektedir (Avcı, 2002). Ayrıca YDOT öğreticilerinin, öğretim yaptıkları hedef kitlenin kültürlerine de saygılı oldukları ifade edilebilir.

Buna karşılık araştırmada YDOT öğreticilerinin, kendilerini “ölçme ve değerlendirme”de daha az yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bu nedenle YDOT öğreticilerinin dört temel dil becerisini de ölçebilecek ölçme araçlarını geliştirmede sorun yaşadıkları söylenebilir. Bu sonuçla örtüşen şekilde Karatay ve Dilekçi de (2019) Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini inceledikleri araştırmada; öğretmenlerin okuma becerisini ölçmeye yoğunlaştıklarını; dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ihmal ettiklerini belirlemiştir. Bu sonuçlardan hareketle farklı öğretim seviyelerinde çalışan öğretmenlerin dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmede eşit oranda bütüncül bir bakış açısı ve becerisine sahip olamadıkları söylenebilir. Dilekçi ve Çiçek (2021) ortaokul Türkçe dersi ölçme araçlarını PISA okuma ölçütlerine göre incelemiş ve ortaokul Türkçe dersi ölçme araçlarında kullanılan soruların PISA okuma ölçütlerine uygun bir görünümde olmadığının belirlemiştir. Ayrıca araştırmada ölçme araçlarında kullanılan soruların “bilgiye ulaşma ve anlama” bilişsel süreçlerinde ve en alt yeterlik düzeyinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu araştırmada YDOT öğreticilerinin, kendilerini “öğretimi değerlendirme sonuçlarına göre tekrar düzenleme”de daha az yeterli gördükleri belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre, YDOT öğretmenlerinin ölçme faaliyetlerinden elde edilen sonuçlara göre farklı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrenme ortamını düzenlemede zorlandıkları söylenebilir.

Yine araştırmada YDOT öğretmenlerinin, kendilerini “edebi metin kullanımı”nda daha az yeterli gördükleri de belirlenmiştir. Bu durum YDOT öğretmenlerinin öğretme sürecinde kullandıkları materyallerle ilgili olabilir. Bu süreçte kullanılan ders kitapları ve bunların işlevselliği ve güncelliğinin sağlanması gereklidir. Mete'nin (2012) YDOT öğretmenleriyle yaptığı görüşme sonuçlarına göre; YDOT öğretmenleri en sık bu alanda materyal eksikliği, ders kitaplarının uygun olmaması, yardımcı materyal ihtiyacı olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

Bu araştırmada yurt içi ve dışında görev yapan şekilde iki ana grubu ayrılan YDOT öğretmenlerinin özyeterlikleri ortalama puanlarının görev yerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak özyeterlik ölçüğü maddeleri ortalama puanlarında farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Buna göre yurt dışında çalışan YDOT öğretmenlerinin, “dil-kültür ilişkisi, dil öğretiminin kültür öğretimini de kapsadığının farkındalığı”, “farklı kültürlerle hoşgörüyü yaklaşma”da yurt içinde görev yapan YDOT öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlarla örtüşen şekilde Mete'ye göre (2012) YDOT öğretiminde yurt içi ve dışı olarak farklılaşan eğitim ortamı, yurt dışında çalışan YDOT öğretmenlerine öğrencilerin tek ve temel öğrenme kaynağı kendileri olduğu için daha büyük sorumluluk yüklemektedir. Dil-kültür ilişkisi alanında yurt dışında çalışan YDOT öğretmenleri lehine ortaya çıkan bu anlamlı farklılık da bunu göstermektedir.

Buna rağmen bu araştırmada yurt içinde çalışan YDOT öğretmenlerinin “Türkçe dil bilgisi”, “dil öğretimi ilkelerini kullanma”, “ölçme değerlendirme bütün becerileri kapsayan ölçme araçları hazırlama” ve “öğretimi değerlendirme sonuçlarına göre tekrar düzenleme”de yurt dışında görev yapan YDOT öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Görev yerine göre farklılaşan bu özyeterlik sonuçları göz önüne alındığında; yurt dışında çalışan YDOT öğretmenlerinin öğretme ortamından dolayı dil-kültür ilişkisi alanında daha fazla bilgi, beceri ve deneyim sahip oldukları; yurt içinde çalışan YDOT öğretmenlerinin ise Türkçe dilbilgisinde, dil öğretim ilkelerini kullanma, ölçme-değerlendirmede daha yeterli duruma geldikleri söylenebilir. Kuşkusuz bunda dilin hızlı ve kolay bir şekilde içinde bulunulan ortamda yaşayarak öğrenilmesinin etkisi bulunmaktadır.

Öğretmen özyeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu inceleyen alanyazın araştırmaları mevcuttur (Aslan ve Kalkan, 2018; Gökçe, 1999; Özlük, 2010). Bu araştırma sonuçlarına göre; ilköğretim, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin özyeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde bu araştırmada da YDOT öğretmenlerinin özyeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle kadın ve erkek YDOT öğretmenlerinin kendilerini mesleklerinde benzer özyeterlikte görmeleri beklenen olumlu bir durumdur.

Öğretmen özyeterliklerinin mesleki kıdeme göre farklılaşma durumunu inceleyen alanyazın araştırmaları vardır (Aslan ve Kalkan, 2018; Karabacak, 2014; Özlük, 2010; Üstüner vd., 2009). Aslan ve Kalkan (2018) ortaokul ve lise öğretmenlerinin, Karabacak (2014) ortaöğretim öğretmenlerinin, Özlük (2010) ise Türkçe öğretmenleri ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin özyeterliklerinde mesleki kıdeme göre farklılık olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde bu araştırmada da YDOT öğretmenlerinin özyeterlik ortalama puanlarında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık yoktur. Ancak araştırmada 5 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip YDOT öğretmenlerinin; Türkçe dil bilgisi, dil öğretimi ilkelerini kullanma, öğrenme ortamları hazırlama, iletişim ortamı yaratma, etkinlikler düzenlemede daha az mesleki kıdeme sahip YDOT öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri

belirlenmiştir. Buna göre YDOT öğreticilerinin mesleki kıdemiyle alan bilgisi, öğrenme-öğretme süreci düzenleme becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu sonuçları destekler şekilde Aslan ve Kalkan da (2018) öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetiminde mesleki kıdem arttıka öğretmenlerin özyeterlik algısının anlamlı derecede arttığını belirlemiştir. Çünkü öğretmen yeterlikleri, aday öğretmenlik ve sonrasında yapılan sınıf içi deneyimlerle ilişkilidir (Rimm-Kaufman, Sara ve Sawyer, 2004). Bu öğretim uygulamaları sayesinde öğretmenlerin öğretmenlik becerisi ve özyeterlik inancı artar (Yeung ve Watkins, 2000).

Özlük (2010) Türkçe öğretmenleri ve Türk Dili Edebiyatı öğretmenlerinin özyeterlikleri üzerine yaptığı araştırmada mezun olunan fakülteye anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Benzer şekilde bu araştırmada da YDOT öğreticilerinin özyeterliklerinin ortalama puanlarında mezun olunan fakülteye göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak araştırmada Eğitim Fakültesi YDOT öğreticilerinin; dil öğretim ilkelerini kullanma, öğrenme ortamı tasarlama, dört temel dil becerisine uygun öğretim planı hazırlamada Edebiyat Fakültesi mezunu YDOT öğreticilerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre; yurt içinde öğretmen yetiştiren kurum olan Eğitim Fakültesinden mezun YDOT öğreticilerinin öğretim ilkelerine göre öğrenme-öğretme süreci tasarlama, yürütmede kendilerini daha yeterli görmesi lisans düzeyinde aldıkları eğitimin doğal bir sonucudur. Buna karşılık araştırmada Edebiyat Fakültesi mezunu YDOT öğreticilerinin, Türkçenin yazılı ve sözlü kullanım durumlarını uygun örneklerle açıklama, dil-kültür ilişkisi farkındalığı ve bunu önemsemeye Eğitim Fakültesi mezunu YDOT öğreticilerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Edebiyat Fakültesi mezunu YDOT öğreticilerinin, lisans düzeyinde aldıkları eğitimin doğal bir sonucu olarak kendilerini Türkçenin yazılı ve sözlü metin örneklerini tanıma, bilme ve açıklamada ve nihayet dil-kültür ilişkisinde daha yeterli görmeleri beklenen normal bir durumdur. Sonuç olarak YDOT öğreticilerinin ana dilleriyle ilgili farklı fakülte ve bölümlerden mezun olmaları, yurt içinde YDOT öğreticisi yetiştiren özel ve bağımsız bir kurumun olmaması; bu öğreticilerin öğretmenlik yeterlik inancı, bilgi ve becerilerinde farklılaşmalara neden olmaktadır.

Öneriler

Eğitim ve öğretimin etkinliklerinin başarılı bir şekilde yürütülmesini sağlayan temel unsurlardan biri öğretmen/öğreticidir (Büyükkaragöz vd., 1998; Leigh and Mead, 2005). Bu nedenle öğretmen yeterliklerini en üst seviyeye çıkarmak bir zorunluluktur. Ancak YDOT öğretimi, Türkçenin ana dili olarak öğretilmesine göre yeni bir alandır ve gelişmeye oldukça açıktır. Bu alan, henüz bağımsız bir lisans programına sahip olmadığından, Türk dili alanıyla birlikte edebiyat, dilbilim ve yabancı dil öğretimi alanlarından da beslenmek durumundadır. Bu yüzden alanın kendine özgü bir program ve yaklaşımlar çerçevesi geliştirilmesi; bu alanda çalışacak olan öğreticilerin yetiştirildiği programlarla ilgili standartların oluşturulması gerekmektedir. Mevcut durumda bu alanda çalışacak öğreticilerin eğitim aldığı sertifika programlarının içeriğinin ve niteliğinin de sürecin her basamağını karşılayacak biçimde düzenlenmesi, yürütülen eğitimin kalitesini arttıracaktır.

Kaynakça

- Al-İssa, A.S.M. (2006). The cultural and economic politics of english language teaching in sultanate of oman, çevrim-içi: www.asian-efl-journal.com/March06_asmia.pdf (17.09.2011).
- Aslan, M. ve Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 477-494. DOI: <https://doi.org/10.29029/busbed.434926>
- Avcı, Y. (2002). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin kültür ve yöntem boyutu. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi I. Uluslararası Truva-Çanakkale Dil Eğitimi ve Okul Gelişimi Sempozyumu*, 22-25 Haziran 2002.
- Büyükkaragöz, S., Mustafa, M.C., Yılmaz, H., Pilten, O. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş (eğitimin temelleri)*, Konya: Mikro.
- Çapri, B., ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Dilekçi, A. & Çiçek, S. (2022). An analysis of secondary school Turkish language course assessment tools in the sense of PISA reading skill criteria. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 9(1), 417-431.
- Games, P.A. (1971). Multiple comparisons of means. *American Educational Research Journal*, 8, 531-564.
- Gökçe, E. (1999). *İlköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karabacak, M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik alguları ile özyeterlik alguları arasındaki ilişki*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzyüncü yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri, kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi, Temel Eğitim*, 685-716. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674598>
- Leigh, A. & Mead, S. (2005). Lifting teacher performans. *Progressive Policy Institute, Policy Report*, 4, pp. 1-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491196.pdf>.
- Mete, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi, *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatları Araştırmaları Dergisi*, 1(1), s. 102-125.
- Mete, F. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortam farkının yeterliklere verilen önem derecesine etkisi, *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(13), 171-192.
- Mete, F. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenleri değerlendirme ölçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 171-186.
- Özlük, Ö.Y. (2010). *Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin bir araştırma (Kırıkkale ili örneği)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Rimn-Kaufman, S., Sara, E., & Sawyer, B. (2004). Primary grade teachers selfefficacy belief, attitudes towards teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *Elementary School Journal*, 104(4), 321-342.

- Şeker, H., Deniz, S. ve Görğen, İ. (2004). Öğretmen yeterlikleri ölçeği. Ankara: *Milli Eğitim*, 32,(164), 105-118.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics (6nd Edition)*. Boston: Pearson.
- Üstüner, M., Demirteş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16.
- Yeung, K., & Watkins, D.(2000). Hong Kong teachers' personal construction of teaching efficacy. *Educational Psychology*, 20(2). p.213-236.
- Yıldız, Ü. ve Tunçel, H. (2012). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öneriler (6. Bölüm), 173-203. Ankara: Pegem Akademi.

07. Tüketici davranışı olarak gıda israfının sergilenmesi: “Çöpe atılmak için yetiştirilmiş” yiyecek fotoğraflarının gösterge bilimsel analizi

Derya Nil BUDAK¹

APA: Budak, D. N. (2023). Tüketici davranışı olarak gıda israfının sergilenmesi: “Çöpe atılmak için yetiştirilmiş” yiyecek fotoğraflarının gösterge bilimsel analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 90-103. DOI: 10.29000/rumelide.1283450

Öz

Gıda israfı, tüm dünyayı ilgilendiren sorunların başında gelmektedir. Tüketime arz edilen gıda ürünlerinin israfı, bir tüketici davranışı olarak ortaya çıkmaktadır. Günümüzde özellikle tarımla ve tarımsal konularla bağları kopmuş tüketici odağında ele alınan bu tarımsal konular gerek ülkemizde gerek dünyada son dönemde artış göstererek dikkat çekmektedir. Bu bağlamda tüketimin neden olduğu gıda israfı, çevresel sorunlar veya doğal kaynakların tükenmesi ve benzeri tarımla ilişkili konular; sosyal bilimlerin gelişmekte olan alanı tarımsal iletişim disiplini kapsamında ele alınmaktadır. Bu çalışmada, gıda israfının bir tüketici davranışı olarak sergilenmesi, Birleşmiş Milletler (BM) Gıda ve Tarım Örgütü (FAO)'nın Avusturyalı fotoğraf sanatçısı Klaus Pichler iş birliği ile yürüttüğü küresel sergi projesi “Çöpe atılmak için yetiştirilmiş” yiyecek fotoğrafları üzerinden gösterge bilimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Bu çalışma ile gıda israfının boyutları, nedenleri ve sonuçları bir iletişim aracı olarak kullanılan fotoğrafların betimlenmesi ile ortaya koyulmuştur. Buna göre gösterge biliminin önemli temsilcilerinden Roland Barthes'ın yaklaşımı üzerinden irdelenen ve gıda israfını sergileyen fotoğraflar, düz anlam ve yan anlam kavramları ile çözümlenmiştir. Ayrıca tüketici üzerinde görsel bir etki yaratması amaçlanan fotoğrafların, tarımsal okuryazarlık ve tarımsal savunuculuk çalışmalarının bir göstergesi olarak örnek teşkil ettiği öne sürülerek görsel bir dil üzerinden anlamsal çözümlemesi amaçlanmaktadır. Gıda israfı fotoğraflarının incelenmesinin, tarım ve iletişimi buluşturan alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Tüketici davranışı, gıda israfı, tarımsal iletişim, fotoğraf, gösterge bilimi

Exhibition of food waste as consumer behavior: A semiotic analysis of “Grown for a bin” food photos

Abstract

Food waste is one of the leading problems that concern the whole world. The waste of food products supplied for consumption emerges as consumer behavior. Today, these agricultural issues, handled in the focus of consumers who have lost their ties with agriculture and agricultural issues, have been attracting attention by increasing recently both in our country and the world. In this context, food waste caused by consumption, environmental problems, or depletion of natural resources and similar agriculture-related issues are discussed within the scope of the agricultural communications discipline, the developing field of social sciences. In this study, the exhibition of food waste as consumer behavior is examined through the semiotic analysis method through “Grown for a bin” food photographs, a global exhibition project carried out by the Food and Agriculture Organization of the UN (FAO) in collaboration with Austrian photographer Klaus Pichler. This study reveals food waste's

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Yeditepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Tarım Ticareti ve İşletmeciliği Bölümü (İstanbul, Türkiye), deryanil.budak@yeditepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7075-069X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283450]

dimensions, causes, and consequences by describing the photographs used as a communication tool. In this respect, the photographs, which are examined through the approach of Roland Barthes, the significant contributor of semiotics, and exhibiting food waste, are analyzed with the concepts of denotation and connotation. In addition, it aims at a semantic analysis of the photographs, which are intended to have a visual impact on the consumer through a visual language, claiming that they serve as an example of an indicator of agricultural literacy and agricultural advocacy studies. It is thought that examining food waste photographs will contribute to the field combining agriculture and communication.

Keywords: Consumer behavior, food waste, agricultural communications, photography, semiotics

1. Giriş

Binlerce yıl önce Eski Yunan ve Romalıların zenginliğinin ve misafirperverliğinin bir göstergesi olarak resmedilen bir kâse dolu meyvenin ya da 16. yüzyıl sanatçılarından İtalyan ressam Giuseppe Arcimboldo'nun Paris, Louvre Müzesi'nde sergilenen, meyve ve sebze figürleri ile tasvir ettiği ünlü tablosu “4 Mevsim” in veya ilk Türk-Osmanlı Dönemi sanatçısı ve ressam Şeker Ahmet Paşa'nın başyapıtı “Narlar ve Ayvalar” natürmordunun yerini bugün, bilinçsiz tüketim ve israf göstergesi olarak tasvir edilen çalışmalar almıştır. Bu bağlamda yiyecek ve sanat arasında uzun bir ilişki geçmişinin var olduğu ve bunun bir sanatsal iletişim biçimi olarak ifade edildiği estetiğe, yaratıcılığa ve sanata yön veren Giuseppe Arcimboldo, Şeker Ahmet Paşa, Vincent Van Gogh ve daha pek çok ressamın eserlerinde (Budak, 2014) hatta günümüzde Avusturyalı fotoğraf sanatçısı Klaus Pichler'in gıdaların çürümeye terk edilerek israf edildiği, çöpe atılmak için yetiştirilmiş yiyecek fotoğrafları ile sürdürülen örneklerinde görülmektedir. Bu bağlamda modernleşmenin ötesine geçtiğimiz bu son yüzyılda, gıda israfı da yiyeceklerin tüketilmeyerek israf edilmesinin ötesine geçmiştir. Geçmişte büyük çoğunluğu tarımsal faaliyet ile uğraşan nüfusa, tarımsal bilgileri yaymak amacı taşıyan ve içinde bulunduğumuz çağın en çok ihtiyaç duyduğu bir alan olan tarımsal iletişim için ise küresel çapta değişen ve dönüşen dünya düzeninde büyük çoğunluğu tarımsal faaliyetlerden uzaklaşan tüketici odağındaki çalışmalar kritik öneme sahiptir. Nitekim; tarımı, gıdayı, doğal kaynakları, çevre sistemlerini ve kırsalı yok eden bir tüketim, her geçen gün daha da büyüyerek insanlığı ve yaşamı tehdit eder bir hâle gelmiştir. Bu çalışmada, küresel bir sorun ve bir tüketici davranışı olarak ortaya çıkan gıda israfına yönelik Birleşmiş Milletler (BM) Gıda ve Tarım Örgütü (FAO)'nün yürüttüğü ve ülkemizde de düzenlenen sergi ile Pichler'in “Çöpe atılmak için yetiştirilmiş” yiyecek fotoğrafları gösterge bilimsel analiz yöntemi ile incelenmektedir. Bu çalışmada, gıda israfı ile ilgili bilgi ve mesajların gıda israfının öznesi olan tüketicilere etkili bir iletişim aracı olarak görsel bir dilin kullanıldığı çağdaş sanat temsilindeki fotoğraflar üzerinden aktarılması tarımsal iletişim bağlamında Barthes'in yaklaşımı ile irdelenmektedir.

2. Tüketim, tüketici ve tüketici davranışı

Kelime anlamı olarak tüketim, Türkçe Sözlük'te “tüketme işi veya üretilen veya yapılan şeylerin kullanılıp harcanması, yoğaltım, istihlak, üretim karşıtı” olarak tanımlanmaktadır (TDK, t.y.). İktisadi anlamı ise benzer olarak “mal ve hizmetlerin fayda yaratmak için isteklerin tatmin edilmesinde doğrudan tüketilmesi” (Düğer ve Dulupçu, 2001, s. 26) ile ifade edilmektedir. Dolayısıyla tüketim; bir insan etkinliği olarak tüketicilerin, mal ve hizmetleri fizyolojik veya psikolojik ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda tüketmeleri şeklinde özetlenebilmektedir. Ekonomik bir sistem içerisinde ise bireyler, üretici ve tüketici olmak üzere rol üstlenmektedirler. Üretici, tüketicinin ihtiyacı olan mal ve hizmetlerin

üretmesini sağlayarak tüketiciye arz edendir. Tüketici ise bir mal veya hizmeti belirli bir bedel karşılığı satın alan, kullanan veya mal veya hizmetten faydalanan gerçek kişidir (Arslan, 2021).

Baudrillard’a göre “Tüketim bir söylendir. Yani tüketim çağdaş toplumun kendisi üstüne bir söz, toplumumuzun kendisi ile konuşma tarzıdır. Bir anlamda, tüketim toplumunun tek nesnel gerçekliği tüketim fikridir, günlük söylem ve entelektüel söylem tarafından sürekli yinelenen ve sağduyu gücüne ulaşmış olan bu yansımali ve söylemsel bileşimdir.” (2008, s. 254). Bir başka deyişle tüketim, bir insan eylemi ve davranışdır. Dolayısıyla tüketim davranışında bulunan kişinin, özellikle ekonomik ürünleri ve hizmetleri satın alma ve kullanmadaki kararları ve bunlarla ilgili faaliyetleri, tüketici davranışını ifade etmektedir (Odabaşı ve Barış, 2004). Bu bağlamda tüketimin, karmaşık yapısı itibarıyla farklı biçimlerinden bahsetmek mümkündür. Literatürde *tüketim*; zorunlu tüketim, hedonik tüketim, sembolik tüketim, kutsal tüketim, deneyimsel tüketim, takıntılı tüketim ve gösteriş tüketimi olarak ayrılmaktadır (Schiffman ve Wisenblit, 2019; Odabaşı, 2017; Azizağaoğlu, 2010). Yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli olan yiyecek-içecek, giyim vb. ürünlerin tüketilmesi, zorunlu tüketim olarak adlandırılırken tüketicilerin ürün kullanımında duygusal hazların öne çıkmasıyla gerçekleşen tüketim, hedonik tüketim olarak ifade edilmektedir. Ürünlerin taşıdıkları sembolik özelliklere göre değerlendirilip satın alınması ve tüketilmesi sembolik tüketim olarak tanımlanmakta; din, milliyet, aile, saygı ve benzeri unsurlara yönelik kutsallık atfedilen ürün ve hizmetlerin tüketimi kutsal tüketim olarak ifade edilmektedir. Takıntılı tüketim ise bir diğer tüketim biçimi olarak tüketicilerin, fiziksel veya psikolojik nedenlerle takıntılı olduğu ürün ve hizmetleri ifade ederken tüketim bağımlılığını da tanımlamaktadır. Son olarak gösteriş tüketimi, tüketicilerin kullandıkları ürünler ile başkalarından farklılaşmaya veya belirli bir statüye sahip olduklarını göstermeye çalıştıkları tüketim biçimi olmaktadır. Buna göre tüketici davranışı da güdülenmiş bir faaliyet, dinamik bir süreç, çeşitli faaliyetlerden oluşan bir faaliyet olmakla birlikte karmaşık ve zamanlama açısından farklılıklar gösteren, farklı rollerle ilgilenen, çevre faktörlerinden etkilenen ve farklı kişiler için farklılıklar gösterebilir özelliktedir (Odabaşı ve Barış, 2004).

2.1. Gıda ve bir tüketici davranışı olarak gıda israfı

Türkçe Sözlük’te gıda, besin olarak ifade edilmektedir (TDK, t.y.). Kanuna göre ise gıda şu şekilde tanımlanmaktadır.

5996 Sayılı Veteriner Hizmetleri, Bitki Sağlığı, Gıda ve Yem Kanununun 3. Maddesi 24’üncü fıkrası: Doğrudan insan tüketimine sunulmayan canlı hayvanlar, yem, hasat edilmemiş bitkiler, tedavi amaçlı kullanılan tıbbî ürünler, kozmetikler, tütün ve tütün mamulleri, narkotik veya psikotropik maddeler ile kalıntı ve bulaşanlar hariç, insanlar tarafından yenilen, içilen veya yenilmesi, içilmesi beklenen işlenmiş, kısmen işlenmiş veya işlenmemiş her türlü madde veya ürün, içki, sakız ile gıdanın üretimi, hazırlanması veya muameleye tâbi tutulması sırasında kullanılan su veya herhangi bir madde.

Küresel bir sorun olan gıda israfı, en genel ifadeyle bir üretici tarafından üretilen ürünlerin, tüketime arz edilmesi ile onu tüketenler arasındaki süreçte çeşitli nedenlere bağlı olarak henüz tüketilmeden kaybedilmesi olarak açıklanabilmektedir. Ayrıca tarım-gıda endüstrisinde, gıda zincirinin bütün aşamalarında ortaya çıkan gıda kaybı ve israfın nedenleri arasında perakende ve tüketim ifade edilmektedir (T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı, t.y.). Tüketicilerin yer aldığı tüketim düzeyinde gıda israfı ise genel bir tanım olarak tüketime hazır besinlerin tüketilmeyerek çöpe atılması olarak ifade edilebilmektedir. Zira Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) ve ortak kuruluşu WRAP tarafından

hazırlanan Gıda İsrafi Endeks Raporu 2021'e göre 2019 yılında satılan 930 milyon tondan fazla gıda tüketilmeyerek evler, restoranlar ve satış noktalarında çöpe atılmıştır. Raporla ayrıca Türkiye'de her yıl kişi başına 93 kilogram yiyeceğin çöpe atıldığı ve ülkemizin dünya genelinde en fazla gıdanın israf edildiği ülkeler arasında yer aldığına yer verilmektedir (Birleşmiş Milletler Türkiye, 2021). Türkiye'de en çok israf edilen gıdaların başında ise ekmek ve unlu mamuller ile meyve ve sebzeler gelmektedir (www.gidaisrafi.com). Bu bağlamda, gıda israfının bir tüketici davranışı olarak tüketim düzeyinde ortaya çıktığı ve tüketicilerin zorunlu tüketim, hedonik tüketim, sembolik tüketim ve gösteriş tüketimi olarak ayrılan farklı tüketim biçimlerinde gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre tüketici davranışı olarak ortaya çıkan gıda israfı tüketicilerin artan gelir seviyesi ve demografik değişikliklerinin yanı sıra yeme-içme alışkanlıklarının değişime uğraması; ihtiyaç fazlasına sebep olan plansız alışveriş; Tavsiye Edilen Tüketim Tarihi (TETT) ve Son Tüketim Tarihi (STT) arasındaki fark bilinmediği için ürünlerin çöpe atılması; hanede uygun olmayan saklama koşulları ve stok yönetiminde zayıflık, fazla hazırlanan yemeklerin tüketilememesi; hazırlama tekniklerindeki yanlışlar nedeniyle gıdanın nitelik ve nicelik kaybı; artan gıdayı değerlendirmemek ve son olarak gıda tüketim planının doğru yapılmaması; tüketebilecek kadar gıda tedarik edilmemesi (T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı, t.y.) şeklinde kısaca bilinçsiz tüketim biçimlerinde sıralanabilmektedir. Dolayısıyla tüketici davranışı olan gıda israfının önlenmesinde tüketicilerin davranışlarına etki eden çalışmaların yapılması ve bilinçli tüketim alışkanlıklarının kazandırılması gerekmektedir.

Bu bağlamda üretici-tüketici ekseninde karşılıklı bir ilişkiyi ve etkileşimi de beraberinde getiren ekonomik yapı içerisinde üretici ve tüketici arasında bir anlayış geliştirilerek karşılıklı çıkarların korunması ve sürdürülmesi de gerekmektedir. Dolayısıyla üreticilerin, tüketicilere karşı mal ve hizmetlerin üretiminden tüketime uzanan süreçte sorumluluklarının olmasının yanında tüketicilerin de üretim ve üreticilerin zorlu koşullarının bilincinde olarak tüketim ve tüketici sorumluluğu bulunmaktadır. Bireylerin, en temel ihtiyacı olan gıda-besin; tarımsal üreticiler tarafından sağlanmakta ve tüketicilerin başlıca beslenme ihtiyacı, tarımsal üretim ile hava, su, toprak, flora ve biyoçeşitlilik gibi tüm doğal kaynaklar ve çevre sistemlerinin bir sonucu olarak tarım ve gıda zincirindeki tarımsal kitlelerin çaba ve gayretleri ile elde edilmektedir. Böylece tüm dünyada, tarım ve gıda endüstrisindeki üreticiler tarafından üretilen ve tüketime arz edilen tarımsal ürünler diğer bir deyişle yiyecek ve içecekler, tüketilerek yaşam sürdürülmektedir. Nitekim üretici ve tüketici ekseninde her iki kesim de doğaya ve doğal sermayeye; insana ve insan yaşamının devamı için gerekli olan koşulların sürdürülebilmesine karşı sorumludurlar ve ortak sorumluluklara sahiptirler.

3. Tarımsal iletişimde okuryazarlık ve savunuculuk

Tarım toplumundan günümüze uzanan süreçte küreselleşme ve kentleşme ile dünyada ekonomik, sosyal, politik, çevresel ve kültürel olarak büyük ve önemli değişimler yaşanmıştır. Başlıca yaşam biçimi olan tarım ve zirai faaliyetler yerini şehirli yaşam biçimine bırakmış; modernite ile inşa edilen şehirli yaşam tarzı bireyleri de dönüştürmüştür. Tarım ve toprak ile uğraşan nüfusun çoğunluğu bugün artık büyükşehirlerde yaşamını sürdüren ve tarımdan uzaklaşan büyük bir tüketici kitlesi haline gelmiştir. Bu bağlamda modern aşan yapısı ile tüketimin; tarım, gıda, doğal kaynaklar ve çevre sistemlerini yok edecek düzeye geldiği endişe ile izlenmektedir. Buna göre tarımsal iletişim, tarım ve iletişim literatürünün bir araya gelmesi ile oluşan ve dünyada gelişen disiplinlerarası uygulamalı teorik bir sosyal bilim alanıdır. Alan, tarımsal hedef kitleler arasında ve tarımsal olmayan/tarım dışı hedef kitleler arasında etkili ve verimli iletişim araçları üzerinden gerekli ve bilimsel bilgilerin iletilmesi şeklinde ifade edilebilmektedir (Telg ve Irani, 2012). Tarımsal iletişimde okuryazarlık ve savunuculuk ise kısaca tarımsal meseleler ile ilgili bilgi sahibi olmak ve savunuyu yapmaktır. Tarım ve tarıma bağlı endüstrilerde

özellikle tarım-gıda sistemleri, doğal kaynaklar, çevre sistemleri ve kırsalın hayati öneminin anlaşılması için tarımsal okuryazarlık ve tarımsal savunuculuk çalışmaları tarımsal iletişimin başlıca alanlarından (Budak, 2023).

“Tarımsal okuryazarlık” ile ilgili kabul edilen ortak tanım şu şekilde ifade edilmektedir.

Frick, Kahler ve Miller (1991, s. 52): Gıda ve lif sistemi hakkında bilgi ve anlayış sahibi olmaktır. Bu bilgilere sahip olan bir birey, tarımla ilgili temel bilgileri sentezleyebilmekte, analiz edebilmekte ve iletebilmektedir. Temel tarımsal bilgiler şunları içermektedir: bitki ve hayvansal ürünlerin üretimi; tarımın ekonomik etkisi; toplumsal önemi; tarımın, doğal kaynaklar ve çevre ile önemli ilişkileri; tarım ürünlerinin pazarlanması; tarım ürünlerinin işlenmesi; kamu tarım politikaları; tarımın küresel önemi ve tarım ürünlerinin dağıtımıdır.

Dolayısıyla tarımsal okuryazar bir toplum, tarımın; çevre, gıda, lif, enerji, hayvanlar, yaşam tarzı, ekonomi ve teknoloji ile arasındaki ilişkiyi anlamaktadır (American Farm Bureau Foundation for Agriculture, 2019). Ayrıca, tarımsal okuryazar bir toplumda, tüketiciler gıda israfı gibi artan küresel sorunlara ilişkin duygusal isteklerin ötesini görerek tarımsal konularda bilinçli kararlar alabilmekte; tarımın hem ekonomik hem de sosyal ve çevresel etkilerini anlayarak tarıma gerekli desteği sağlayacak ve bilinçli kararlar vererek karşılaşılan zorlukları azaltabileceklerdir (Kovar ve Henry, 2013). Bununla birlikte tüketiciler, tarımın yaşam kalitemizi etkileyen kaynağının ve değerinin anlaşılması ve bununla ilgili iletişim kurma becerisine sahip olacaklardır (National Agriculture in the Classroom Organization, 2013).

Savunuculuk ise bir kavram olarak Türkçe Sözlük'te “savunu yapma işi”dir (TDK, t.y.). Tarımsal savunuculuk; tarım, gıda, doğal kaynaklar, çevre sistemleri ve kırsal konularda savunuculuk yapmak olarak tanımlanabilmektedir. Tarımsal savunuculuk kavramı, tarımsal konulara ilişkin bir sorunu veya bir durumu hedef kitlelere tanıtmayı, soruna ve duruma yönelik iknayı veya mevcut durumu koruma, değiştirme ya da düzeltmeyi ifade etmektedir. Bu bağlamda savunuculuk, iletişim ve ikna süreçlerini de beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla, tarımsal okuryazarlık ve savunuculuk çalışmaları halkla ilişkiler ve tanıtım faaliyetleri ile öne çıkmaktadır. Zira, savunuculuk ve halkla ilişkiler tanımlarının her ikisi de bir sorunu veya nedeni tanıtmak ile ilgilidir (Budak, 2020). McHale'e göre (2004) savunuculuk değişim için seçilmiş bir eylemdir ve bir neden için destek toplamak, para toplamak ve bir topluluğun üyelerini organize bir etkinliğin veya programın bir parçası yapmaya çalışmayı içermektedir. Cutlip, Center ve Broom'a (1985) göre halkla ilişkiler çabaları bir ürünü, hizmeti veya nedeni tanıtan bir kuruluş hakkında farkındalığı artırmak için kamuoyu ile ilişki kurmak için kullanılmaktadır; oluşturulan ve sürdürülen ilişkiler ise kuruluş adına yürütülen tanıtım çabalarının başarısını belirlemektedir (Akt. Meyers, Irlbeck, Graybill-Leonard ve Doerfert, 2011). Sonuç olarak tarım ve gıda sistemlerinin insan ve toplum yaşamı için önemi, tarımsal okuryazarlık ve savunuculuk adına gerçekleştirilen tüm iletişim çaba ve çalışmalarını da her toplum için önemli kılmaktadır.

4. Fotoğraf ve gösterge bilimi

Türkçe Sözlük'te fotoğraf “çeşitli araç ve malzeme kullanarak görüntüyü özel bir yüzey üzerinde sabitleme; bu yöntemle aktarılarak çoğaltılan resim, foto ve görüntü” olarak tanımlanmaktadır (TDK, t.y.). Fotoğrafçı ise dilimizde “fotoğraf çeken veya basan kimse” olarak tanımlanmıştır (TDK, t.y.). Gösterge bilimi kavramı ise sözlükte “iletişim amacıyla kullanılan her türlü gösterge dizgesinin yapısını, işleyişini inceleyen bilim, im bilimi, semiyoloji, semiyotik; göstergelerin dildeki kullanımları

veya dille uygulanması” şeklinde ifade edilmektedir (TDK, t.y.). Dolayısıyla fotoğraf gerçeklikle olan benzerlik ve ilişkidir. Gerçekliğin, fotoğrafçının yansıttığı çerçeveden mekanik veya dijital olarak yeniden üretilmesidir.

Barthes (2014), Camera Lucida’da fotoğrafın temsil ettiği şeyden-göndergesinden ilk bakışta ve genellikle ayırt edilemeyeceğini belirtmektedir. Ancak fotoğrafik gösterenin görülebilmesi için ikinci bir bilgi veya düşünme eylemine ihtiyaç olduğunu da ifade eder. Bu bağlamda fotoğrafın, gerçekliğin bir tekrarı olması teknik açıdan fotoğrafın temsil ettiği şeye-göndergeye yakından bakılmasını gerektirirken kavramsal olarak ise fotoğrafın aslında gördüğümüz şey olmadığını ve gösterilene uzaktan bakılmasını gerektiren bir olgu olduğunu belirtmektedir. Bunu *studium* (inceleme, uygulama) olarak tanımlamaktadır. Bir diğer ifadeyle fotoğrafın alımlanmasını betimlemektedir. Bir iletişim aracı olarak kodlanan fotoğraf ise görsel imgelerle yansıtılmaktadır. Bu görsel imgeler, aynı zamanda görsel bilgilerdir. İnsanın, içinde yaşadığı dünyayı kurması ve anlamlandırmasında kullanılan bilgileri taşıyan ve üreten kuşkusuz ki bu görsel imgelerdir. Bu imgeler üzerinden üretilen dil ile anlam taşınmakta ve üretilmektedir. Dolayısıyla fotoğraf, görsel bir ifade biçimi olarak gerçekliğin görüntüsünü yansıtan bir araçtır. Fotoğrafçı ise gerçekliğin yansıtıcısı ve fiziki dünyadaki deneyimlerin görüntülerini kaydeden, belgeleyen ve dahası yeniden üretendir.

Gösterge bilimi, literatüre göre işaretler ve anlamlar bilimidir. Gösterge biliminin öncüleri olan Peirce ve Saussure ise işaretler ve anlamlarını farklı yorumlamaktadır. Peirce, bir filozof olarak gösterge bilimi ile deneyim ve dünyaya ilişkin anlayışı ortaya koyarken anlamı; işaretlerin, insanların ve nesnelere yapısal ilişkisinde aramaktadır. İşareti, işaret ettiği şeyi ve kullanıcılarını bir üçgenin üç noktası olarak görmektedir. Buna göre her bir işaret diğer ikisi ile yakından ilişkilidir ve ancak diğerleri açısından anlaşılabilir. Saussure ise bir dil bilimci olarak dilin kendisi ile ilgilenmektedir. Saussure’a göre gösterenin fiziksel biçimi, ilişkili zihinsel bir kavramdan oluşur ve bu kavram dış gerçekliğin bir kavrayışıdır. Buna göre gösterge, gerçeklikle yalnızca onu kullananların kavramları aracılığıyla ilişkilidir. Dolayısıyla Saussure için gösterge, anlamı olan fiziksel bir nesnedir. Bir gösteren ve bir gösterilenden oluşan bir göstergedir. Gösteren, gösterenin algılanan görüntüsü olmaktadır ve aynı dili paylaşan kültürün tüm üyeleri için ortaktır (Akt. Fiske, 1990).

Gösterge bilimi çalışmalarını ileri taşıyan Barthes (1979) ise gösterge bilimini, düz anlam ve yan anlam kavramları üzerinden açıklamaktadır. Buna göre düz anlam, gösterenin neye işaret ettiği, yan anlam ise nasıl gösterildiğidir. Böylece gösteren, anlatımı; gösterilen, içeriği işaret ederken alımlayanın ise bu iki bağlantılı öğeden anladığıdır. Gösterge bilimi açısından üretilen ve okunan süreçte dış gerçeklikle yapılandırılmış ilişki, resim veya fotoğraf gibi kâğıt üzerindeki görsel çalışmalara iyi birer örnektir. Bu ve benzeri görsel çalışmalar, görsel bir metin ve anlatım dili olarak farklı deneyimlere sahip veya farklı kültürlerden gelen yorumcuların veya okuyucuların aynı metinde farklı anlamlar bulabilecekleri zihinsel kavramlardır. Bu çalışmalarda, iletişim mesajı bir görsel öğedir. Bu öğe, ressam veya fotoğraf sanatçısı tarafından üretilen dış gerçeklik ile yorumcuyla veya okuru içeren dinamik bir ilişki içindedir. Dolayısıyla gösterge bilimi, dil bilimi ve sanat konularından yararlanırken iletişim çalışmalarına da yönelmektedir. Buna göre iletişim çalışmaları açısından değerlendirildiğinde gösterge bilimi alıcılarla etkileşime girerek anlamlar üreten işaretlerin inşasıdır. Bu noktada iletişim mesajının göndericisi olarak tanımlanan kaynağın önemi azalmaktadır. Vurgu, metne ve nasıl “okunduğuna” kaymaktadır. Okuma ise okuyucunun metinle etkileşime girmesi veya metni müzakere etmesinde ortaya çıkan anlamları keşfetme sürecidir. Bu müzakere, okuyucunun metni oluşturan kodlar ve işaretler üzerinde kendi kültürel deneyiminin bazı yönlerini ortaya koymasıyla gerçekleşmektedir. Ayrıca metnin ne hakkında olduğuna dair bazı ortak anlayışları da içermektedir.

Gösterge bilimi çalışmaları; işaret, işaretin düzenlendiği kod veya sistemler ve bu kod ve göstergelerin işlediği kültürü ele almaktadır. İşaret, anlam aktarmanın farklı yollarının ve onları kullanan insanlarla ilişki biçimlerinin incelenmesinden oluşur. Çünkü işaretler insan yapımıdır ve ancak insanların onları kullandığı kullanımlar açısından anlaşılabilir. Kod ve sistemler, bir toplumun veya kültürün ihtiyaçlarını karşılamak veya bunların iletilmesi için mevcut iletişim kanallarından yararlanmak amacıyla çeşitli kodların nasıl geliştirildiğini ele almaktadır. Bu kodların ve göstergelerin işlediği kültür ise varlığı ve biçimi için bu kod ve işaretlerin kullanılmasına bağlıdır (Fiske, 1990). Nitekim, günümüzde fotoğrafın gerçeğin basit bir tekrarı veya gerçekliğin replikası olmasından ziyade fotoğrafçının bir yorumu olarak toplumsal yapı içerisinde işlev gösteren, sistemli bir inşa sürecinin sonunda ortaya çıkan ve çok sayıda anlam taşıyan görsel imgelerin kullanıldığı bir iletişim dili olduğu ifade edilebilmektedir.

5. “Çöpe atılmak için yetiştirilmiş” yiyecek fotoğraflarının gösterge bilimsel analizi

“Çöpe atılmak için yetiştirilmiş” fotoğraf sergisi, Birleşmiş Milletler (BM) Gıda ve Tarım Örgütü (FAO)’nün, gıda israfına yönelik yürüttüğü küresel bir projedir. Ülkemizde, FAO-Türkiye Gıda ve Tarım Ortaklık Programı (FTPP-II) kapsamında T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı ile ortak yürütülen sergi projesi, Avusturyalı sanatçı Klaus Pickler tarafından fotoğraflanmıştır. “Çöpe atılmak için yetiştirilmiş” yiyecek fotoğrafları; et, süt, meyve ve sebze gibi temel gıda ürünlerin yanı sıra tatlıdan egzotik lezzetlere sergilenen çok çeşitli yiyeceklerin bozulmuş ve çürümeye başlayan, yenilebilir olmayan gıdaların bir göstergesini sunmaktadır. Ayrıca sergilenen fotoğraflar küresel bir sorun olan gıda israfının; ürünlerin, üretiminden tüketime uzanan güzergahlarında israfın tüm boyutlarının da göstergesinin ortaya koyulması amacıyla dünya çapında tüketime arz edilen ve marketlerde nihai satışa sunulan, çürümüş ve bozulmuş ürünlerin fotoğraflanması ile elde edilmiştir.

Bu sergi ile tüketicilerin bilgisizce, bilinçsizce ve farkında olmadan hiç tereddütsüz bir şekilde yaptıkları gıda israfının tarım-gıda endüstrisi ve ilişkili olduğu alanlara etki eden gerçekliği; boyutları, nedenleri ve sonuçları ile fotoğraflar üzerinden görsel imgelerle ifade edilen bir iletişim dili ile tüketicilere seslenmeyi amaçlamıştır. Böylece gıda israfının ekonomik, toplumsal, politik, çevresel ve kültürel olarak etkileyen yerel ve küresel boyutları ile fotoğraf sanatı üzerinden farkındalık ve bilinirlik yaratılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, çalışmada gıda israfına fotoğraf sanatı ile anlam üreten sanatçının sergi fotoğrafları, gösterge bilimi yöntemi üzerinden çözümlenmektedir. Küresel sergi projesinde yer alan yiyecek fotoğraflarının gösterge bilimsel çözümlemesi için ise sergi fotoğrafları arasından bir seçime gidilmiştir. Buna göre aşağıda anlamsal analize tabi tutulan sergi fotoğrafları, tüketici düzeyinde en çok israf edilen ve çöpe atılan yiyeceklerden oluşturularak ekme ve unlu mamuller, sebze ve meyveler temsilinde dört farklı fotoğraf üzerinden çözümlenmiştir.

5.1. Ekmek fotoğrafi



Görsel 1. Ekmek

Kaynak: Kale Tasarım ve Sanat Merkezi (KTSM)

(<https://www.kaletasarimsanatmerkezi.org/cope-atilmak-icin-yetistirilmis#popupGallery4>)

Tablo 1. Ekmek Fotoğrafi Çözümlemesi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen	
		Düz anlam	Yan anlam
Yiyecek	Ekmek / unlu mamul	Küflenmiş bir ekmek	Çöpe atılmak için üretilen ekmek, gıda israfı, açlık, yokluk
Yiyecek	Dilimlenmiş ekmek	Küflenmiş bir paketli ürün	Çöpe atılmak için satın alınan/alınmayan paketli gıda, gıda israfı, açlık, yoksulluk, kentleşme

Görsel 1'de yer alan ekmek fotoğrafi, ilk gösterge olarak en çok tüketilen unlu mamulü ve temel bir gıdayı-yiyeceği işaret etmektedir. Buna göre temel bir gıda olan yiyeceğin, yenilemeyecek hâle gelmesi bozulmuş bir ekmek göstereni ile ifade edilmektedir. Bununla birlikte ikinci bir gösterge olarak sunulan dilimlenmiş ekmek göstereni yenilemeyecek durumda olan şehirli yaşam tarzına ait paketli ekmek çeşidini ifade etmektedir. Burada gösterilen, düz anlamı ile küflenmiş bir ekmektir aynı zamanda küflenmiş paketli bir ekmektir. Yan anlamı ile de en çok israf edilen yiyecek olması ile ekmeğin kolaylıkla çöpe atılmak için satın alınmış ve üretilmiş olan en temel gıdanın israf edilmesi anlamlarını taşıırken beslenme alışkanlarında en çok tüketilen ekmeğin yokluğu ise en kötü senaryodaki açlık ve yoksulluğu çağrıştırmaktadır. Bununla birlikte açlık ve yoksulluk gösterileni olarak kaynakların yok edilmesi ve tükenmesi gibi küresel sorunların temel bir nedeni olarak bilinçsiz tüketim ve tüketilmeyen ekmeğin çöpe atıldığı ya da paketli ürün olarak gıda tedarik zincirindeki israfı ifade eden, değerlendirilmeyen bir ürün olarak küflenmeye terk edilen anlamlarını da taşımaktadır.

5.2. Profiterol fotoğrafı



Görsel 2. Profiterol

Kaynak: Kale Tasarım ve Sanat Merkezi (KTSM)

(<https://www.kaletasarimsanatmerkezi.org/cope-atilmak-icin-yetistirilmis#popupGallery11>)

Tablo 2. Profiterol Fotoğrafı Çözümlemesi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen	
		Düz anlam	Yan anlam
Yiyecek	Profiterol	Küflenmiş bir unlu mamul, tatlı	Çöpe atılmak için üretilen, bekletilen, satın alınan/alınmayan yiyecek, unlu mamul, tatlı, farklı tüketim biçimlerinde gıda israfı
Nesne	İstiridyeye kabuğu şeklinde tabak	İncili tabak, sunum, servis	Çevre sistemleri, doğal kaynaklar, sürdürülebilirlik, ekosistem, yaşamın ve gıdanın değeri

Görsel 2’de yer alan profiterol fotoğrafındaki ilk gösterge, bir unlu mamul ve tatlı olan bir yiyeceği işaret etmektedir. Buna göre, yemeğin aynı zamanda bir kültürel gösterge olması farklı bir kültüre ait yenilenemeyecek durumda olan profiterol göstereni ile verilmektedir. Bu fotoğrafta verilen düz anlam, unlu bir mamul olan profiterol tathısının küflenmiş olduğudur. Yan anlamı ise yiyeceğin, değişen yaşam tarzı ve yeme-içme alışkanları ile hem tüketim düzeyinde sosyal bir israfa neden olduğu hem de yiyeceğin yapımında kullanılan şeker, un, çikolata ve benzeri tarımsal ürünlerin üretim ve gıda tedarik zincirinde ve satış noktasında israf edilmesidir. İkinci gösterge olarak istiridyeye şeklindeki servis tabağı nesneyi işaret etmektedir. Düz anlamı ile istiridyeye şeklindeki incili tabak, yiyeceğin sunumu ve servisi için kullanılan bir nesneyi ifade etmektedir. Yan anlamı ile istiridyeye kabuğu ve inci, gıda israfının önlenmesinin önemine istinaden tüm canlıların ve yaşamın temel bir ihtiyacı olarak doğa, çevre, biyoçeşitlilik veya ekosistemin devamlılığı ile yaşanabilir bir dünyaya, gıdaya ve gıdayı sağlayan tüm sistemlerin değerinin bir göstereni olarak korunması gerektiği ve gıdanın tıpkı bir inci gibi zor şartlarda yetiştiği ve değerli olduğu anlamlarını taşımaktadır.

5.3. Karnabahar fotoğrafı



Görsel 3. Karnabahar

Kaynak: Kale Tasarım ve Sanat Merkezi (KTSM)

(<https://www.kaletasarimsanatmerkezi.org/cope-atilmak-icin-yetistirilmis#popupGallery6>)

Tablo 3. Karnabahar Fotoğrafı Çözümlemesi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen	
		Düz anlam	Yan anlam
Yiyecek	Karnabahar	Küflenmiş bir sebze	Çöpe atılmak için yetiştirilen, sebze, tarım ürünü
Nesne	Porselen kâse	Servis, sunum	Geri dönüşüm, ekolojik denge ve sürdürülebilir sistemler, kompost

Görsel 3'te yer alan karnabahar fotoğrafında ilk gösterge, yiyeceği işaret etmektedir. Buna göre bir yiyeceğin yenilemeyecek hale gelmesi bozulmuş bir karnabahar göstereni ile ifade edilmektedir. Burada gösterilen, düz anlamı ile çürümüş ve küflenmiş bir sebze olduğudur. Yan anlamı ile aynı zamanda bir tarım ürünü ve mevsimsel bir sebze olduğudur. Çöpe atılmak için yetiştirilmiş tarım ürünlerinin, küresel gıda ticaretinde artan gıda talebinin yıl boyunca karşılanması ve tüketicilerin tedarikine sunulmasının gerçek maliyeti, tarım-gıda zincirindeki satılmayan çirkin ürün algısı, karbon salınımı ve sera gazı salınımları, tarımsal üretimde kullanılan su miktarı veya gezegenimize etkileri israfın da ötesine geçmiştir. Bunlar; arazilerin bozulması, iklim değişikliği, kuraklık ya da su kıtlığı ile sınırlı kalmamaktadır; gıda israfı ile hem yerel hem de küresel kaynakların yok edilme noktasına geldiği; çiftçi, üretici gibi tarım-gıda endüstrisindeki tarımsal kitlelerin emeklerinin de israf edildiği ve çöpe atıldığı anlamları taşımaktadır. İkinci gösterge, bir nesne göstereni olarak ayaklı porselen kâsedir. Düz anlamında gösterilen, ayaklı kâsenin sebzenin yenilmeyen ancak bozulmuş yaprak kısımlarının yiyeceğin sunumunun ve servisinin yapıldığı tabakta olduğudur. Yan anlamında ise bir karşıtlık yaratılarak, gıdaların yenilmeyecek kısımlarının israf edilmemesi ve çöpe atılmamasıdır. Organik atıkların kompost gibi farklı çözümlerle doğaya geri kazandırılması, sürdürülebilir sistemlerin, ekolojik dengenin ve biyoçeşitliliğin korunması gibi anlamlar taşımaktadır.

5.4. Çilek fotoğrafı



Görsel 4. Çilek

Kaynak: Kale Tasarım ve Sanat Merkezi (KTSM)

(<https://www.kaletasarimsanatmerkezi.org/cope-atilmak-icin-yetistirilmis#popupGallery28>)

Tablo 4. Çilek Fotoğrafı Çözümlemesi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen	
		Düz anlam	Yan anlam
Yiyecek	Çilek	Küflenmiş bir meyve	Çöpe atılmak için yetiştirilen meyve, tarım ürünü
Hayvan	Meyve sineği	Çöp atığı, bozulma ve çürüme süreci	İsraf edilen gıda, açlık, yoksulluk
Nesne	Gümüş gondol tabak	Servis, sunum	Lüks, zenginlik, özel sunum, değerli

Görsel 4'te yer alan çilek fotoğrafı, ilk gösterge olarak yiyeceği işaret etmektedir. Bir yiyeceğin çürüyerek yenilemeyecek hale gelmesi küflenmiş bir çilek göstereni ile ifade edilmektedir. Burada gösterilen, düz anlamı ile bozulmuş, çürümüş ve küflenmiş bir meyve olduğudur. Yan anlamında bir tarım ürünü ve mevsimsel bir meyve olduğu işaret edilmektedir. Sebze ile benzer olarak meyveler de çöpe atılmak için yetiştirilmiş tarım ürünleridir ve üretimden tüketime, tarladan tabağa uzanan tüm aşamalarında benzer yan anlamları taşımaktadır. İkinci gösterge, bir hayvanı işaret etmektedir. Bir yiyeceğin, yenilemeyecek durumda olması meyve sineği göstereni ile verilmektedir. Gösterilen düz anlamı; meyvenin çürüme, küflenme ve bozulma sürecidir. Yan anlamı, gıdaların farklı tüketim biçimlerinde çürümeye terk edilmesi ve bilinçsiz tüketim sonucu israf edilmesi ve çöpe atılmasıdır. Gıda israfı, küresel bir diğer kritik sorun olan dünyadaki açlık ve yoksulluk ile ilgili anlamlar taşımaktadır. Bu nedenle, açlık ve yoksullukla mücadele için gıdaların israf edilmemesi gerektiği anlamı gösterilmektedir. Üçüncü gösterge, bir nesne göstereni olarak gümüş gondol tabaktır. Düz anlamında gösterilen, gümüş gondol tabağın, yiyeceğin servis ve sunumunda kullanıldığıdır. Yan anlamında ise gümüş gondol, lüksün ve zenginliğin gösterildiği; özel kutlamalarda armağan edilen şık ve değerli bir objedir. Aynı zamanda bir karşıt anlam yaratılarak çöpe atılmak için yetiştirilen yiyeceklerin gümüş gondolda servis edilecek kadar değerli olmasına karşın özellikle tüketicilerin günümüz yeme-içme pratiklerinde ve gıda tedarik zincirinde yiyeceğin değersizleştirildiği; tereddütsüzce israf edildiği anlamları gösterilmektedir. Son olarak tüm görsellerde yer alan çöpe atılmış yiyecek fotoğraflarındaki ortak gösterge ise renktir. Sanatçının tema olarak kullandığı siyah renk, çöpe atılacak olan bozulmuş, küflenmiş yenilemeyecek durumdaki yiyeceği gösteren zeminin rengidir. Düz anlamı ile siyah renk, küflenmiş çöpe atılacak olan yiyecek görsellerini

daha da dikkat çekmek amacıyla öne çıkartırken yan anlamı ile hüznün, keder ve yas gibi çöpe atılan ve israf edilen yiyeceklere karşı duyulan duyguları temsil eden anlamlar taşımaktadır.

6. Sonuç

Bu çalışmada, küresel bir sorun olarak sanatın evrensel dili üzerinden ele alınan ve bir tüketici davranışı olarak ortaya çıkan gıda israfı, çöpe atılmak için yetiştirilmiş yiyecek fotoğrafları üzerinden gösterge bilimi çerçevesinde analiz edilmiştir. Barthes'ın yaklaşımına göre anlamsal analize tabi tutulan fotoğraflarda tek bir anlam olmadığı, düz anlam ve yan anlamlar gibi birden fazla anlamların olduğu görülmektedir. Buna göre çöpe atılmak için yetiştirilen yiyecek tasvirleri, gıda israfının bir göstergesi olarak görsel imgelerle dolu fotoğraflar üzerinden tüketicilere aktarılmaya ve farklı anlamlar üreterek tüketim alışkanlıkları ve davranışları üzerinde etki yaratmaya odaklanmaktadır. Ayrıca fotoğraflarla, gıda israfının bir tüketici davranışı olarak ortaya çıktđı somutlaştırılmakta ve görselleştirilmektedir. Gıda israfının, farkında olmadan bilinçsizce ve bilgisizce yapılan bir tüketici davranışı olduğuna dikkat çeken sergi fotoğrafları; tüketicilerin ve toplumun aslında tarımsal okuryazar olmadđını ve bu nedenle tarımsal savunuculuk yapamadđını da göstermektedir. Buna göre tarım-gıda, doğal kaynaklar, çevre sistemleri ve kırsalın önemi ve değerı ile gıda israfının insanı ve doğayı etkileyen ekonomik, sosyal ve çevresel çok yönlü boyutları, nedenleri ve sonuçları hakkında temel tarımsal bilgiler vermektedir. Bu bağlamda Birleşmiş Milletler (BM) Gıda ve Tarım Örgütü (FAO)'nün “Çöpe atılmak için yetiştirilmiş” fotoğraf sergisi, tarımsal konulara yabancılaşan küresel bir toplum olduğunu da göstermektedir. Nitekim bu çalışma, tarımsal okuryazar ve tarımsal savunucu küresel bir toplum yaratmak adına kamuoyu ve tüketicileri eğitme ve bilgilendirmek amacıyla israfın ötesindeki gıda israfı sorununu tanıtmak, israfın önlenmesini teşvik etmek, tarım-gıda, doğal kaynak ve çevre sistemlerini, kırsal ve tarımsal hedef kitlelerin emeğini, çabasını korumak ve içinde bulunulan zorlu koşulları duyurmak amacıyla tasarlanmış küresel bir tarımsal iletişim çalışmasıdır.

Dolayısıyla tarımsal iletişimde okuryazarlık ve savunuculuk bağlamında yürütölen bu sanat etkinliğinde, gıda israfına yönelik anlamsal bir altyapının oluşturulduğu ve bu anlamın fotoğraf sanatçısı Klaus Pichler'in artistik bakış açısı ile sađlandđı sonucuna varılmaktadır. Doğal sermaye stoğu hızla tükenirken gezeğenimizin kaynaklarının bilinçsizce israf edilerek boşa harcandığı ve tüm dünyayı doyuran tarım ve gıda endüstrisinin üstün çaba ve büyük emeklerinin de aynı şekilde boşa harcanarak israf edildiği, çöpe atılmak için yetiştirilmiş yiyecek tasvirleri üzerinden sanatsal olarak ortaya koyulmaktadır. Bu bağlamda düzenlenen sergi, bir tarımsal iletişim uygulaması olmakla birlikte etkili bir iletişim aracı olarak sanatın kullanıldığı; görsel bir dil ve imgeler üzerinden tarımsal konuların ve sorunların geniş kitlelere ulaşmasını sağlayan anlamsal anlatımlı eserlerin sergilenmesidir. Zira gıda israfının önlenmesi; gezeğenimizi ve insanlığı tehdit eden ve yüzyılımızın çözüm bekleyen en kritik sorunlarından olan iklim değişikliği, açlık, kuraklık, su kıtlığı ve benzeri küresel meselelerin önüne geçilmesinde stratejik bir mücadeledir. Bu doğrultuda şüphesiz ki üretici ve tüketici arasında bilgi ve anlayış geliştirecek, tarımsal olmayan çok önemli büyük bir kitleye tarımsal mesajları iletecek çeşitli iletişim araçlarından ve ortamlarından faydalanmak ise günümüzde elzem bir ihtiyaçtır.

Kaynakça

- American Farm Bureau Foundation For Agriculture (2019). What is ag literacy?, <https://www.agfoundation.org/what-is-ag-literacy>, Erişim Tarihi: 27.12.2019.
- Arslan, M. (2021). *Tüketici Davranışları*. Birecik: Harran Üniversitesi.
- Azizağaoğlu, A. (2010). Sembolik Tüketim: Ürünlerin Sembolik Özelliklerinin Satın Alma Davranışı Üzerine Etkileri, yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Barthes, R. (1979). *Göstergebilim İlkeleri*, Berke Vardar-Mehmet Rifat (Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Barthes, R. (2014). *Camera Lucida: Fotoğraf Üzerine Düşünceler*. Reha Akçakaya (Çev.). İstanbul: Altıkkırkbeş Yayınları.
- Baudrillard, J. (2008). *Tüketim Toplumu*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Birleşmiş Milletler (BM) Gıda ve Tarım Örgütü (FAO). (2022, 27 Eylül). Muhteşem Gıda israfı. <https://www.fao.org/turkiye/news/detail-news/tr/c/1606396/>, Erişim Tarihi: 30.9.2022
- Birleşmiş Milletler Türkiye, (2021, Mart 5). Gıda İsrafı Endeks Raporu. <https://turkiye.un.org/tr/114941-bm-uyar%C4%B1yor-g%C4%B1da-israf%C4%B1-iklim-de%C4%9Fi%C5%9Fikli%C4%9Fini-besliyor>, Erişim Tarihi : 11.1.2023
- Budak, D. N. (2014, Temmuz). Sanat için yemek, yemek için sanat [Gıda İletişimi yazıları]. *Dünya Gıda Dergisi*, 2014/07, 61-63.
- Budak, D. N. (2020). *Yeni bir akademik disiplin olarak tarımsal iletişim: Türkiye bağlamında bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Budak, D. N. (2023). *Tarımsal İletişim*. İstanbul : Yeditepe Üniversitesi Yayınevi.
- Düğer, İ. H. ve Dulupçu, M. A. (2001), *İktisata Giriş* (2. Basım). İstanbul: Graphis Yayınları.
- Fiske, J. (1990). *Introduction to Communication Studies* (2.Basım). London : Routledge
- Frick, M. J., Kahler, A. ve Miller, W. (1991). A Definition and The Concepts of Agricultural Literacy. *Journal of Agricultural Education*, 32(2), 49-57.
- Gidaisrafi.com, <http://gidaisrafi.com/> Erişim Tarihi : 7.1.2023
- Kale Tasarım ve Sanat Merkezi (KTSM), <https://www.kaletasarimsanatmerkezi.org/cope-atilmak-icin-yetistirilmis>, Erişim Tarihi: 1.3.2023
- Kovar, K. A. ve Henry, A. L. (2013). Two decades of agricultural literacy research: A synthesis of the literature. *Journal of Agricultural Education*, 54(1), 167-178.
- Mchale, J. P. (2004). *Communicating for Change: Strategies of Social and Political Advocates*, Rowman & Littlefield.
- Meyers, C., Irlbeck, E., Graybill-Leonard, M. ve Doerfert, D. (2011). Advocacy in agricultural social movements: Exploring Facebook as a public relations communication tool. *Journal of Applied Communications* 95(3), 68-81. <https://doi.org/10.4148/1051-0834.1166>.
- National Agriculture in The Classroom Organization, http://agclassroom.org/affiliates/doc/logic_model.pdf, Erişim Tarihi: 14.7.2019
- Odabaşı, Y. (2017). *Postmodern Pazarlama* (5.Basım). İstanbul : MediaCat Yayınları
- Odabaşı, Y. ve Barış G. (2004). *Tüketici Davranışı*. İstanbul : MediaCat Yayınları
- Schiffman L. G. ve Wisenblit J. (2019). *Consumer Behavior* (20. Basım). İngiltere : Pearson Education Limited
- T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı, (t.y.). Türkiye'nin Gıda Kayıpları ve İsrafının Önlenmesi Azaltılması ve Yönetimine İlişkin Ulusal Strateji Belgesi ve Eylem Planı, <https://www.tarimorman.gov.tr/ABDGM/Belgeler/Uluslararası%C4%B1%20Kurulu%C5%9Flar/G%C4%B1dan%C4%B1%20Koru%20Strateji%20Belgesi%20ve%20Eylem%20Plan%C4%B1.pdf> Erişim Tarihi: 3.1.2023

Telg, R. ve İranı, T. (2012). *Agricultural Communications in Action: A Hands-On Approach*. USA: Delmar.

Türk Dil Kurumu (TDK), <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 17.1.2023

Veteriner Hizmetleri, Bitki Sağlığı, Gıda ve Yem Kanunu Madde 3. (2010, 13 Haziran). *Resmî Gazete (Sayı: 27610)*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5996.pdf>, Erişim Tarihi : 2.2.2023

08. Mülteci öğrencilere yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar

Ali TEMİZEL¹

İsmail BOĞA²

APA: Temizel, A. & Boğa, İ. (2023). Mülteci öğrencilere yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 104-112. DOI: 10.29000/rumelide.1283454

Öz

Bu çalışma, Türkiye'deki devlet liselerinde mülteci öğrencilerin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları temel zorlukları, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yabancı dil öğretirken karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların mülteci öğrencilerin akademik performansları ve yabancı dil öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma Türkiye'de önemli sayıda mülteci öğrenciye hizmet veren devlet liselerinde yapılmıştır. Çalışmanın katılımcıları 24 İngilizce öğretmeni ve 72 mülteci öğrencidir. Nitel bir araştırma tasarımı benimsenmiştir. Veriler, İngilizce öğretmenleri ve mülteci öğrenciler için açık uçlu sorulardan oluşan anketler yolu ile toplanmıştır. Nitel verilerin analizi sonunda sorunlar öğretmenler ve öğrenciler bakımından olmak üzere iki ana alanda ele alınmıştır. Karşılaşılan güçlüklerden en belirgin olanlarının dil engeli, kültürel farklılıklar, iletişim ve uyum sorunları olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ve okulların, dil programları tasarlarken bu zorlukları dikkate almaları ve mülteci öğrencilerin okul sistemine başarılı bir şekilde entegre olmalarını sağlamak ve hem yabancı dil öğrenin süreçlerini hem de genel akademik başarı durumlarını geliştirmek için onlara destek sağlamaları gibi eğitimciler ve eğitim planlayıcıları için öneriler getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Mülteci Öğrenciler, Yabancı Dil Öğretimi, Mültecilere Yabancı Dil Öğretimi

Difficulties in teaching foreign languages to refugee students

Abstract

This study aims to identify the basic challenges that refugee students face when learning a foreign language in state schools in Turkey, and the difficulties that teachers encounter when teaching foreign languages to refugee students, and the impact of these challenges on the academic performance and foreign language learning process of refugee students. The study was conducted in state schools that serve a significant number of refugee students in Turkey. The participants in the study were 24 English teachers and 72 refugee students. A qualitative research design was adopted. Data was collected through open-ended questionnaires from English teachers and refugee students. The analysis of qualitative data was presented from two main perspectives; the problems faced by teachers and students. The most significant difficulties encountered were found to be language barriers, cultural differences, communication, and adaptation issues. Recommendations were made for educators and education planners to take into account these challenges when designing language programs and to provide support to refugee students to help them successfully integrate into the

¹ MEB (Kocaeli, Türkiye), alitemizel48@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8917-7504 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283454]

² MEB (Kocaeli, Türkiye), ismailmanisa@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0009-0856-8841

school system and improve their foreign language learning processes and overall academic performance.

Keywords: Refugee Students, Foreign Language Teaching, Teaching Foreign Language to Refugees

1. Giriş

Mülteci krizi dünya çapında eğitim sistemleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Dünya çapında zorla yerinden edilen kişilerin sayısı, yaklaşık 26 milyonu mülteci olmak üzere 82,4 milyon gibi rekor bir seviyeye ulaşmış durumdadır (BMMYK, 2021). Türkiye, ülkede ikamet eden 3,6 milyondan fazla kayıtlı Suriyeli mülteci ile çok sayıda mülteciye ev sahipliği yapan ülkelerden biridir (UNHCR, 2021). Mülteci çocukların ve gençlerin eğitiminin, dil ve kültürel farklılıklar, kaynak eksikliği ve öğrencilerin duygusal durumları nedeniyle Türkiye'nin eğitim sistemi için büyük bir etkiye sahip olduğu değerlendirilmektedir.

Türkiye'deki mülteci öğrenciler için eğitimde kritik bir zorluk alanı da yabancı dil öğrenmektir. Türk eğitim sistemi ağırlıklı olarak Türkçe 'ye dayalıdır ve bu, genellikle Türkçe bilgisi sınırlı olan veya hiç olmayan mülteci öğrenciler için önemli bir zorluk teşkil etmektedir. Yabancı dil öğrenmek sadece akademik başarı için değil, aynı zamanda sosyal entegrasyon ve iş fırsatları için de gereklidir. Bir yabancı dilde etkili bir şekilde iletişim kurabilme becerisi, mülteci öğrencilerin ev sahibi toplumla daha iyi bütünleşmelerine, akranlarıyla etkileşim kurmalarına ve istihdam fırsatlarına erişmelerine yardımcı olabilir. Bu nedenle, Türkiye'deki devlet liselerinde yabancı dil öğretiminde mülteci öğrencilerin ve bu gruptaki öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin araştırılması konunun ilgili tüm taraflar tarafından kapsamlı olarak anlaşılabilmesi için önem arz etmektedir.

Bu çalışma, Türkiye'deki devlet liselerinde mülteci statüsündeki öğrencilere yabancı dil öğretimi ve öğreniminde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları keşfetmeyi amaçlamaktadır. Çalışma özellikle, mülteci öğrencilerin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları temel zorlukları, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yabancı dil öğretirken karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların mülteci öğrencilerin akademik performansları ve yabancı dil öğrenim süreçleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır.

2. Mülteci öğrencilere yabancı dil öğretmedeki güçlükler

Son yıllardaki mülteci akını, özellikle yabancı dil öğretimi açısından, eğitimciler için önemli bir zorluk teşkil etmiştir. Mülteciler genellikle sınırlı veya kesintiye uğramış örgün eğitim geçmişine sahiptirler ve öğrenme yeteneklerini etkileyen travma ve diğer zorluklarla karşılaşmış olma ihtimalleri yüksektir.

Öğretmenlerin karşılaştığı en büyük zorluklardan biri dil engelidir. Mülteciler yerleştikleri ülkenin dilini eğitimlerine yetecek ölçüde öğrenme fırsatı bulamamış olabilirler ve bu onların etkili bir şekilde iletişim kurmalarını ve öğrenmelerini zorlaştırabilir. UNHCR'nin öğretmenlere ve destek personeline yönelik kılavuzu (2018), dil engellerini aşma stratejileri de dahil olmak üzere, sınırlı örgün eğitime sahip mültecilere eğitim vermek için pratik tavsiyeler sunmaktadır. Kılavuz, öğrencilerin dili anlamalarına yardımcı olmak için görsel yardımcılarının, jestlerin ve diğer sözel olmayan ipuçlarının yanı sıra iki dilli kaynakların ve tercümanların kullanımının önemini vurgulamaktadır.

Coelho'nun (2012) kitabı "Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms", farklı dilsel geçmişlerden gelen öğrencilere dil öğretmek için teorik ve pratik bir çerçeve sunmaktadır. Kitap,

öğrencilerin dil çeşitliliğini tanımanın ve değerlendirmenin ve bunu sınıfta bir kaynak olarak kullanmanın önemini vurgulamaktadır. The National Clearinghouse for English Language Acquisition'ın (2010) uygulayıcılara yönelik kılavuzu, mülteciler de dahil olmak üzere ikinci dil olarak İngilizce öğretmek için stratejiler ve kaynaklar sunmaktadır. Kılavuz, otantik materyaller kullanmanın ve öğrencilere gerçek dünya bağlamlarında dil becerilerini uygulama fırsatları sağlamanın önemini vurgulamaktadır. Ayrıca sınırlı örgün eğitime sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için stratejiler de kitapta yer almaktadır.

Simpson ve Whiteside'in (2013) kitabı "Teaching Refugees English: Perspectives from the Field", deneyimli yabancı dil öğretmenlerinin mültecilere İngilizce öğretimi hakkında görüşlerini incelemiştir. Kitap, mültecilerin farklı kültürel geçmişlerini ve deneyimlerini tanımanın ve bu gruplara hitap eden yabancı dil öğretimini, mülteci öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamının önemine vurgu yapmaktadır. Mansouri ve Lobo'nun (2016) kitabı "Mülteci Çocuklar: Araştırma, Uygulama ve Politikada Güncel Sorunlar", dil engelleri de dahil olmak üzere mülteci çocukların karşılaştığı zorlukları incelerken ve eğitimciler ve politika yapımcılar için de pratik tavsiyeler sunmaktadır. Kitap, mülteci çocukların travma ve ruh sağlığı ihtiyaçlarını fark edip ele almanın ve bu kategorideki öğrenciler için kültürel açıdan duyarlı eğitim sağlamanın önemine vurgu yapmaktadır. Konkol'un (2012) "Teaching English as an Second Language to Immigrant and Refugee Students" adlı kitabı, sınırlı örgün eğitime sahip olanlar da dahil olmak üzere göçmen ve mülteci öğrencilere ikinci dil olarak İngilizce öğretmek için pratik stratejiler sunmaktadır. Kitap, destekleyici bir sınıf ortamı yaratmanın, öğrencilerin önceki bilgilerini geliştirmenin ve kültürel olarak ilgili materyal ve etkinlikleri kullanmanın mültecilere yönelik yabancı dil eğitiminin başarısında etkili olabileceği sonucuna varmaktadır. Baker ve Coffin'in (2003) "Mülteci Çocuklara Dil Öğretimi" adlı kitabı, mülteci çocukların dil öğrenme deneyimlerine ilişkin içgörüler sunmaktadır, kitap, öğrencilerin ana dillerini tanımanın ve onlara değer vermenin ve bu dilleri öğretime dahil etmenin önemini vurgulamaktadır.

Son olarak, Dong ve Noonan'ın (2011) "Dil ve Kültürel Olarak Farklı Öğrencilere Dil ve İçerik Öğretimi: İlkeler, Fikirler ve Materyaller" adlı kitabı, mülteciler de dahil olmak üzere dilsel ve kültürel açıdan farklı öğrencilere dil öğretmek için çok kültürlü sınıflarda kullanılacak pratik uygulamalara yer vermektedir. Çalışmaya göre mültecilere yabancı dil öğretiminin kendisine özgü dinamikleri bulunmaktadır ve bu grupta yer alan öğrenciler için geliştirilen ders planları ve içerikler ilgili uzmanların da katkıları ile geliştirilmeli ve ihtiyaç duyulan destek unsurlarını içermelidir.

3. Yöntem ve araştırma modeli

Bu çalışma, öğretmenlerin ve mülteci öğrencilerin yabancı dil öğretme ve öğrenmede karşılaştıkları zorlukların derinlemesine araştırılmasını mümkün kılmak amacıyla nitel bir araştırma tasarımı benimsenmiştir. Veriler, okullarında halihazırda mülteci grupları da içeren lise öğrencilerine eğitim vermekte olan İngilizce öğretmenleri ve mülteci öğrencilerden toplanmıştır. Verilen toplanması amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilen ve katılımcıların açık uçlu yanıtlar vermelerine olanak tanıyan açık uçlu sorulardan oluşan anketler kullanılmıştır.

Mülakat protokolündeki sorular, öğretmenlerin ve öğrencilerin yabancı dil öğretme ve öğrenmede karşılaştıkları, dil engelleri, kaynak eksikliği ve duygu durumları dahil olmak üzere karşılaştıkları zorlukları ortaya çıkarmak amacı ile tasarlanmıştır. Veriler, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi metodolojisi benimsenerek analiz edilmiştir. Bu amaçla, önce nitel veriler derlenmiş ve içerik analizi

için iki farklı yazar da birbirlerinden bağımsız olarak verileri analiz etmişler ve sonrasında temalar ve kodlar ile ilgili uzlaşmaya varmak amacıyla içerik analizi yeniden uygulanmıştır.

Bu çalışma Türkiye'de önemli sayıda mülteci öğrenciyi hizmet veren devlet liselerinde yapılmıştır. Bu çalışmanın katılımcıları 24 İngilizce öğretmeni ve 72 mülteci öğrencidir. Çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin en az beş yıllık öğretmenlik deneyimi vardır ve halihazırda lise düzeyinde mülteci öğrencilerin de bulunduğu öğrenci gruplarına yabancı dil öğretimi yapmaktadırlar. Çalışmada yer alan mülteci öğrenciler devlet liselerine kayıt yaptırmış ve en az 4 yıldır Türkiye'de ikamet etmekte olan öğrencilerdir. Öğrencilerin yaş aralığı ise 14-18'dir. Öğrenciler, araştırmaya katılma isteklerine ve veri toplama sürecinde uygunluklarına göre seçilmiştir. Çalışma Kocaeli ilinin Gebze ilçesinde yer alan 4 ortaöğretim kurumunda yürütülmüştür.

4. Bulgular

Türkiye'deki devlet liselerinde okuyan 24 İngilizce öğretmeni ve 72 mülteci öğrenci ile yapılan araştırma hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yabancı dil öğretme ve öğrenmede karşılaştıkları bir dizi zorluğu ortaya çıkarmıştır. Elde edilen nitel verilerin içerik analizi yoluyla analiz edilmesi neticesinde elde edilen bulguların öğretmenler ve öğrenciler bakımından iki ana grupta ele alınması yaklaşımı benimsenmiştir. Bu bağlamda, öncelikle öğrenciler bakımından elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1. Öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler

Çalışmanın ilk katılımcı grubu olan 72 mülteci öğrencilerden elde edilen nitel verilerin içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmesi sonucunda, dil engeli, kültürel farklılıklar ve ailesel faktörler olmak üzere 3 ana tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar ve temaların altında toplanan kodlara ilişkin detaylar Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Yabancı Dil Öğreniminde Mülteci Öğrencilerin Karşılaştıkları Güçlükler

Temalar	Kodlar
Dil Engeli	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sınırlı kelime bilgisi ✓ Yabancı dil öğretiminde Türkçe'nin dayanak alınması ✓ Telaffuz ✓ İki yabancı dili aynı anda öğrenmenin olumsuz etkileri ✓ Dil pratiği için sınırlı imkanlar
Kültürel Farklılıklar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Okul kültürüne uyum sağlamada yaşanan zorluklar ✓ Öğretmen-öğrenci rolleri ve ilişkilerindeki farklar ✓ Öğrenci-öğrenci iletişimi ve iş birliğinde yaşanan ✓ Sosyal dışlanma
Ailesel ve Toplumsal Faktörler	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evde ve okulda farklı dillerin konuşuluyor olması ✓ Ailede yabancı dil öğrenimine dair var olan ön yargılar ✓ Ekonomik koşullar

✓ Materyal eksikliği

Mülteci öğrenciler tarafından yabancı dil öğrenmede karşılaştıkları güçlükler arasında ilk tespit edilen tema dil engeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin sıklıkla ifade ettikleri dil engelleri arasında yabancı dil öğretiminde özellikle dil bilgisi ve kelime açıklamalarında Türkçenin temel alınması yer almaktadır. Öğrenciler, yabancı dil derslerinde dil bilgisi açıklamalarında Türkçenin esas alınarak açıklamalar yapılmasını bir güçlük olarak ifade etmişlerdir. Türkçe dil bilgisi konusunda önemli eksiklikleri olan bu öğrencilerin yabancı dil bilgisi konularını anlamakta ve ilişkilendirmede zorluklar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Karşılaşılan bu güçlüğü ilişkin katılımcı 3 deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Öğretmen dil bilgisi konularını anlatırken ve yeni kelimelerin karşılıklarını açıklarken sıklıkla Türkçe dil bilgisi ve kelime bilgisinden faydalıyor ve bu durum benim konuyu anlamamda daha fazla zorlanmama yol açıyor, çünkü öğretmenin açıklamada kullandığı dil bilgisi konularının Türkçe karşılıklarının çoğunlukla bilmiyorum."

Dil engellerine ilişkin olarak mülteci öğrencilerin ifade ettikleri güçlükler arasında sıklıkla karşılaşılan bir diğer durum ise öğrencilerin ana dillerinden farklı olan iki yabancı dili de aynı anda öğrenmeye çalışmakta olmalarından kaynaklı güçlükler olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin ifadelerine göre, hem Türkçe hem de İngilizce derslerinde yapı ve kelime bilgisi bakımından birbirlerinden oldukça farklı iki yabancı dilde aynı anda gelişim göstermeleri gerektiğinden, bu öğrencilerin yabancı dil öğrenmede diğer akranlarına oranla ilave güçlükler ile karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Bu durumda örnek olarak katılımcı 21 karşılaştığı güçlüğü şu şekilde ifade etmektedir:

"Okulda hem İngilizce hem de Türkçe dersleri benim için birer yabancı dil öğrenme süreci gibi ilerliyor, Türkçeyi günlük hayatımda da kullandığım için anlama ve iletişimde çok sorun yaşamıyorum ancak dil bilgisi konuları benim için oldukça zorlandığım konular oluyor. Eş zamanlı olarak İngilizce derslerinde de farklı dil bilgisi konuları ile uğraşılıyor olmak genel olarak yabancı dil öğrenme konusunda karışıklıklar yaşamama sebep oluyor."

Karşılaşılan dil engellerinin yanı sıra, tespit edilen ikinci tema ise öğrencilerin yaşadıkları kültürel problemlerin onların yabancı dil öğrenmeleri üzerinde yarattığı ifade edilen güçlükler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğrenciler özellikle okul kültürüne uyum sağlama ve öğretmen-öğrenci ilişkileri bakımından genel kültürden ve okul kültüründen kaynaklı farklılıkların kendileri için bir güçlük oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu duruma örnek olarak katılımcı 43 deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Kendi ülkemdeki eğitim hayatımda öğretmenlerimin sınıfta son derece hakim ve otorite olarak kabul edildiği ve derslerde daha çok öğretmenlerin konuştukları bizlerin ise dinleyici konumunda oldukları bir eğitim kültüründen geliyorum. Türkiye'deki lisemde ise öğretmen-öğrenci ilişkileri ve sınıf içinde öğrencilerin derse ve öğretmenlere yaklaşımları oldukça farklı, bu farklılıklar benim derslere katılmamda ve öğretmen öğrenci iletişimlerinde sorunlar yaşamama sebep olmaktadır."

Katılımcı grupta yer alan az sayıda öğrenci ise okulda zaman zaman dışlanma sorunları ile karşılaştıklarını ve bu durumun öğrenme motivasyonlarını ve kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmelerini olumsuz etkilediğini ve dolayısıyla da hem genel akademik başarılarının hem de yabancı dil öğrenme süreçlerinin bu durumdan olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir.

Mülteci öğrenciler özelinde tespit edilmiş olan son tema ise ailesel ve toplumsal faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda ele alınan temanın içeriğini oluşturan kodlar ise evde ve okulda farklı dillerin konuşuluyor olması, ailede yabancı dil öğrenimine dair var olan ön yargılar, ekonomik

koşullar ve materyal eksikliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tema içinde ele alınan konulara bir örnek olarak ise katılımcı 17 deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yabancı dil öğrenmede yaşadığım en temel sorunlardan birisi evde ve okulda farklı diller konuşuluyor olmasından kaynaklanmaktadır. Okulda öğrendiğim yabancı dilleri geliştirmem ve yeterli pratiği yapmam için gerekli olan koşullara sahip değilim. Bu durumun, yabancı dil öğrenmem üzerinde olumsuz etkileri olduğunu düşünüyorum.”

Aynı tema içerisinde yer alan ekonomik koşullar ve materyal eksikliği konularının birbiri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerden bir kısmı ekonomik olarak zorluk yaşadıklarını ve bir kısmı da okuldan arta kalan zamanlarda çalışmak zorunda kaldığını, yabancı dil derslerinde genel olarak yabancı yayınevlerinden temin edilen yüksek ücretli kaynakların kullanıldığını ve bu materyalleri temin edemedikleri durumlarda yabancı dil öğrenme süreçlerinin olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir.

4.2. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler

Çalışmanın diğer katılımcı grubunu oluşturan yabancı dil öğretmenlerinden toplanan veriler nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve uygulanan içerik analizi sonucunda iki temel tema belirlenmiştir. Bu temalardan ilki öğretmenlerin mülteci öğrenciler ile yaşadıkları iletişim sorunları olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler bakımından karşılaşıldığı ifade edilen bir diğer güçlük ise yaşanan iletişim ve uyum sorunlarının bir sonucu olarak sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlar olarak ifade edilmiştir. Tablo 2’de öğretmenlerden toplanan nitel verilerden elde edilen temalar ve kodlar yer almaktadır.

Tablo 2. Mültecilere Yabancı Dil Öğreniminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler

Temalar	Kodlar
İletişim	✓ Öğretmen-öğrenci iletişimi
	✓ Öğrenci- öğrenci iletişimi
	✓ Veliler ile iletişim
	✓ Derse aktif katılımında yaşanan sorunlar
	✓ Dil engelleri
Sınıf Yönetimi	✓ Uyum sorunları
	✓ Disiplin problemleri

Tablo 2’de görüleceği üzere, öğretmenlerden toplanan nitel verilerde tespit edilen temel sorun alanı iletişim olarak ortaya çıkmaktadır. Sınıflarında mülteci statüsündeki öğrenciler bulunan yabancı dil öğretmenleri derslerde ve ders dışı alanlarda öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişiminde sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunlar sebebiyle yabancı dil öğretim süreçlerinin olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir. İletişim temelinde yaşanan sorun durumlarına bir örnek olarak ise öğretmen 9 deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Her ne kadar Türkçe iletişim kurmada ciddi sorunlar yaşamamak da İngilizce derslerinde mülteci öğrenciler ile iletişim kurmada ve elde edilmesi gereken kazanımları bu öğrencilere aktarmakta zorlanıyorum. Özellikle öğretmen-öğrenci ilişkileri bakımından bu öğrencilerin önceki öğrenme yaşantılarından ve kültürlerinden kaynaklı sorunlar ile karşılaşmaktayım.”

İletişim teması kapsamında yer alan ve öğretmenler tarafından bir güçlük olarak ifade edilen bir diğer problem alanının ise veliler ile iletişim olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı grupta yer alan öğretmenlerden çoğu tarafından ifade edilen bu sorun alanının temelinde öğretmenlerin öğrencilerin

dil öğrenme süreçleri ve genel akademik durumlar hakkında velilere ulaşmada ve onlarla istendik düzeylerde bir iş birliği kurmada yaşadıkları sorunlar olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenler, veliler ile iletişim ve iş birliği halinde olmanın öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal uyumları açısından önemli olduğunu ancak bu iş birliğinin beklenen düzeylerde gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Bu güçlüklerle ilişkin durumlara bir örnek olarak ise öğretmen 6 deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Mülteci öğrenciler diğer öğrencilere kıyasla daha fazla sorun yaşamaktadırlar, bu durumda bizlerin veliler ile iletişim ve iş birliği içinde olmamızı gerekli kılmaktadır ancak velilere pek çok farklı sebepten dolayı ulaşmada ve onlar ile istendik düzeyde iletişim kurmakta zorlanıyorum. Bu durum öğrencilerin hem genel akademik durumlarını hem de yabancı dil öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir."

Öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin olarak tespit edilen bir diğer tema ise sınıf yönetimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcı öğretmenler, gerek öğrenci-öğretmen ve gerekse de öğrenci-öğrenci grupları arasında yaşanan iletişim ve uyum sorunlarından kaynaklı olarak genel sınıf yönetimi konusunda sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf yönetimi ile de ilişkilendirilen bir diğer sorun alanı ise bu kategoride yer alan öğrencilerin karşılaştıkları disiplin problemleri olarak ifade edilmiştir. Bu sorun alanına ilişkin öğretmen deneyimlerine bir örnek olarak ise öğretmen 17 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Yaş grupları gereği halihazırda sınıf yönetiminde pek çok zorluk ile karşı karşıya olduğumuz lisede, sınıflarda bulunan mülteci öğrencilerin diğer öğrenciler ile yaşadıkları uyum sorunları ve iletişim problemleri sebebi ile daha fazla disiplin problemi yaşadıklarını gözlemliyorum. Bu durum benim genel sınıf yönetiminde zorlanmama sebep olmaktadır."

Çalışmada elde edilen veriler, öğretmenler ve öğrenciler bakımından ayrı ayrı ele alındığında, yabancı dil öğretiminde tarafların karşılaştıkları güçlükler öğretmen ve öğrencilerin verdikleri yanıtlardan örnek durumlar da dahil edilerek açıklanmıştır. Sonuç olarak, çalışma, Türkiye'deki devlet liselerinde yabancı dil öğretimi ve öğreniminde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin karşılaştığı önemli zorlukların altını çizmiştir. Çalışmanın buğuları, öğretmenlerin ve okulların, dil programları tasarlarırken bu zorlukları dikkate almalarının önemini ortaya koymaktadır.

5. Tartışma

Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı ve çok kültürlü bağlamlarda yabancı dil öğretme ve öğrenmede karşılaştıkları önemli zorlukların altını çizmektedir. Çalışma, dil engellerinin, kültürel farklılıkların, kaynak eksikliğinin ve taraflar arasında yaşanmakta olan iletişim problemlerinin mülteci öğrenciler için öğrenmenin önündeki önemli engeller olduğunu ve bu zorlukların akademik performanslarını etkilediğini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın bulguları, dil engellerini eğitim ortamlarında mülteci öğrenciler için önemli bir sorun olarak tanımlayan önceki araştırmalarla uyumludur (Al-Tamimi ve Shuib, 2009; Kızılçaoğlu ve Kırkgöz, 2017). Ek olarak, bulgular, farklı geçmişlere sahip öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirmede sosyal-duygusal öğrenmenin ve kültürel duyarlılığın önemini belirleyen önceki araştırmalarla tutarlıdır (Osher ve diğerleri, 2016; Allen ve diğerleri, 2016).

Çalışmanın bulguları, eğitimdeki politika ve uygulama için önemli çıkarımlara sahiptir. Okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin yabancı dil öğretme ve öğrenmede karşılaştıkları zorlukları ele almak için ek kaynaklara, destekleyici eğitimlere ve materyallere ihtiyaç duydukları ortadadır. Okullar ayrıca, farklı

dilsel ve kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin duygusal refahını ve öğrenme çıktılarını desteklemek için sosyal-duygusal öğrenme programları ve kültürel duyarlılık eğitimi sağlamalıdır.

Çalışmanın bulguları aynı zamanda tüm öğrenciler için daha kapsayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamına duyulan ihtiyacın altını çizmektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin farklı kültürel geçmişlerini anlamak ve takdir etmek üzere eğitilmeli ve kültürel olarak duyarlı ve öğrencilerinin ihtiyaç ve tercihlerine duyarlı öğretim stratejileri geliştirmelidirler.

Son olarak, çalışmanın bulguları, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı ve çok kültürlü bağlamlarda yabancı dil öğretme ve öğrenmede karşılaştıkları zorlukları daha fazla araştırmak için ek araştırmalara duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Gelecekteki çalışmalar, farklı öğretim stratejilerinin, kaynaklarının ve destek programlarının öğrencilerin dil öğrenme çıktıları ve duygusal refahı üzerindeki etkisini ele alacak şekilde tasarlanabilirler.

Kaynakça

- Al-Tamimi, A. H., & Shuib, M. S. (2009). The challenges of teaching English as a second language to Arab students. *Journal of Language and Culture*, 1(2), 45-55.
- Alkhalidi, M. (2020). Barriers to learning and education for Syrian refugee students in Turkey. *Journal of Education and Practice*, 11(4), 129-140.
- Allen, A. N., Butler, A. M., Novotney, L., & Kusuma-Powell, O. (2016). Supporting refugee students in the classroom: What teachers need to know. *American Educator*, 40(4), 24-31.
- Baker, S., & Coffin, C. (2003). *Teaching Language to Children from Refugee Backgrounds*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coelho, E. (Ed.). (2012). *Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms*. Bristol: Multilingual Matters.
- Crea, T. M., & Parker, A. M. (2020). Creating safe and inclusive classrooms for refugee students. *The Reading Teacher*, 74(3), 327-336.
- Dong, Y. R., & Noonan, P. (2011). *Teaching Language and Content to Linguistically and Culturally Diverse Students: Principles, Ideas, and Materials*. New York: Routledge.
- Gao, J., & Matsuura, H. (2020). The Impact of Resource Availability on EFL Teaching and Learning in Turkish Primary Schools. *Journal of Educational Issues*, 6(1), 1-12.
- Konkol, P. J. (2012). *Teaching English as a Second Language to Immigrant and Refugee Students*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Mansouri, F., & Lobo, M. (Eds.). (2016). *Working with Refugee Children: Current Issues in Research, Practice, and Policy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ministry of National Education (2019). Turkey: Country Background Report. European Training Foundation. Retrieved from <https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2019-09/Turkey%20-%20Country%20Background%20Report%202019%20%28FINAL%29.pdf>
- National Clearinghouse for English Language Acquisition. (2010). *Teaching English to Speakers of Other Languages: A Guide for Practitioners*. Retrieved from https://www.ncela.ed.gov/files/rcd/BE019256/TESOLGuide_2010.pdf
- Öztürk, M. (2019). Challenges faced by Syrian refugees in the Turkish education system. *International Journal of Education, Culture and Society*, 4(1), 27-35.
- Simpson, J., & Whiteside, A. (Eds.). (2013). *Teaching Refugees English: Perspectives from the Field*. Alexandria, VA: TESOL International Association.

Tsagarousianou, R., Hatzidimitriadou, E., & Sedgwick, M. (2018). Refugees and forced migrants' social media use: Learning, wellbeing and social inclusion. *International Journal of Lifelong Education*, 37(2), 161-177.

UNHCR. (2018). *Teaching Refugees with Limited Formal Education: A Guide for Teachers and Support Staff*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/teaching-refugees-with-limited-formal-education.html>.

09. Eski Oğuz Türkçesiyle yazılmış mensur bir tıp metni: *Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat***Mehtap ALPER¹**

APA: Alper, M. (2023). Eski Oğuz Türkçesiyle yazılmış mensur bir tıp metni: *Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 113-125. DOI: 10.29000/rumelide.1283457

Öz

Bu çalışmada Kütahya Vahit Paşa İl Halk Kütüphanesi koleksiyonunda bulunan ve mensur olarak yazılan *Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat* eserin tanıtılması amaçlanmıştır. Bu yazma eser, 43 Va 1514 numarasıyla kayıtlıdır. Nesih hattıyla kaleme alınan yazmada her sayfada 15 satır bulunmaktadır. Eser, birkaç sayfa dışında genellikle okunaklı ve düzenli bir hatla hareke kullanılarak yazılmıştır. Yazmanın bazı sayfalarında vakıf kayıtları bulunmaktadır. Yazmada yer alan bu kayıtlardan eserin Hz. Mevlana'nın soyundan gelen Fatıma Hanım'a ait kitaplardan biri olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla eser, Kütahya Ergüniyye Mevlevîhânesi 'ne ait kitaplardan biridir. Eserdeki tıp bilgileri, başta İbn-i Baytar olmak üzere İbn-i Sinâ, Râzi gibi İslam tıbbının tanınmış bilginlerinden yapılan alıntılara dayanmaktadır. Ayrıca Osmanlı döneminde yaşamış ünlü hekimlerden yapılan birkaç alıntı da yapılmıştır. Osmanlı döneminde yazıldığı anlaşılan eser, dil açısından Eski Oğuz Türkçesiyle yazılan mensur tıp eserlerinden biri görünümündedir. Eserde pek çok hastalığın tedavi yöntemlerinden bahsedilmektedir. Eserde konu edilen hastalıkların tedavileri için özellikle bitkilerden, hayvanlardan ve çeşitli unsurlardan yararlanılmıştır. Eserde çeşitli hastalıklara iyi geldiği düşünülen manevi şifa yollarından da bahsedilmektedir. Yazmada eserin adına dair herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Kütüphane kayıtlarında verilen *Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat* adı verilmiştir. Eserin eski tıp anlayışında görülen müfredat türü kitapların kısaltılarak hazırlanmış olduğunu söylemek mümkündür. Klasik İslam tıbbının örneklerinden biri olan *Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat*, Eski Oğuz Türkçesiyle yazılan mensur tıp kitaplarından biri olan bu eser, Türkçenin tıp bilim dalında kullanımı açısından da değerlendirilebilecek bir eserdir.

Anahtar kelimeler: Klasik Osmanlı Tıbbı, Eski Oğuz Türkçesi, *Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat*.

A prose medical text written in Old Oghuz Turkish: *Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat***Abstract**

In this study, it is aimed to introduce the medical work called *Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat*, which is in the collection of Kütahya Vahit Paşa Provincial Public Library. The writing date of the work, which is registered with the number 43 Va 1514, is 1524. From these records in the manuscript, the work of Hz. It is understood that it is one of the books belonging to Fatıma Hanım, a descendant of Mevlana. Therefore, the work is one of the books belonging to the Kütahya Ergüniyye Mevlevi Lodge. The medical information in the work is based on quotations from well-known scholars of Islamic medicine such as İbn-i Baytar, İbn-i Sinâ and Razi. In addition, a few quotations from famous physicians who lived in the Ottoman period were also made. The work, which is understood to have been written in the Ottoman period, seems to be one of the prose medical works written in Old Oghuz Turkish in

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi (Sivas, Türkiye), alper.mehtap@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3024-5378 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283457]

terms of language. In the work, the treatment methods of many diseases are mentioned. Especially plants, animals and various elements were used for the treatment of the diseases mentioned in the work. In the work, spiritual healing ways that are thought to be good for various diseases are also mentioned. There is no information about the name of the work in the manuscript. It was called the *Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat* given in the library records. It is possible to say that the work was prepared by shortening the curriculum type books seen in the old understanding of medicine. This work, which is one of the prose medical books written in *Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat* Old Oghuz Turkish, one of the examples of classical Islamic medicine, can also be evaluated in terms of the use of Turkish in the field of medicine.

Keywords: Classical Ottoman Medicine, Old Oghuz Turkish, *Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat*

Giriş

Osmanlı tıbbı, İslam hekimliği çerçevesinde değerlendirilmekle birlikte Türklerde İslamiyet'ten önce de bir hekimlik uygulaması geleneği olduğu bilinmektedir (Kazancıgil, 2007:66). Çeşitli drogları kullandıkları bilinen Göktürklerin temizlik, beslenme ve iklime uygun giyinme gibi sağlıkla ilgili konulara da önem verdikleri anlaşılmaktadır (Erdemir, 2018:93-95). Uygur tıbbına ait bilgilerin metinlerle takip edilebilir olması bu konuda daha geniş bilgiler sunmaktadır (Batmaz, 2013:32-38). Türk tıbbının Göktürk ve Uygurlardan çok daha öncelere dayandığına dair birtakım bilgiler de bulunmaktadır. Bu bilgilere göre Türk tıbbı, Asya Hun Devleti dönemine dek dayanmaktadır (Bakır, 2018:51). *Kutadgu Bilig* ve *Dîvânü Lugâti't-Türk*'teki tıpla ilgili kelimeler, İslamî dönemde Uygurlardan itibaren Orta Asya Türk tıbbının geçmişe göre oldukça gelişmiş olduğunu göstermektedir (Bayat, 2010:247). Gerek *Divânü Lügâti't-Türk*'te, gerekse *Kutadgu Bilig*'de, sağlık konusuna ilişkin olarak, hastalık, ilaç, hekimlik ve sağaltım gibi alanlara ilişkin terimler yer almaktadır. Türkçenin daha sonraki dönemlerinde yaygınlaşan ve özellikle XIV. yüzyıldan itibaren Anadolu'da yazılmış Türkçe tıp metinlerinde görülen Arapça ve Farsça kökenli kimi terimlerin *Kutadgu Bilig*'de yer alması (Önler, 2006:1-13) Karahanlı dönemindeki tıp anlayışında da İslami tıp geleneğinin etkilerine işaret etmektedir.

Anadolu'daki Türk tıp geleneğinin oluşmasında İslam tıbbı geleneğinin devamı niteliğindeki Selçuklu tıbbının ve çevirilerin önemli etkisi olmuştur (Doğan, 2010:316-365). Bu dönemde sağlık kurumları ve bu kurumlarda verilen eğitimle tıp alanında önemli gelişmeler görülmüştür (Kayhan, 2011:156-157). Kitapları okutulan hekimler konusunda Semerkantlı Türk hekimi olan Nizâmî-i Arûzî *Çahar Makale*'sinde bilgi verilmiştir (Şehsuvaroğlu,1970:181). Hekimlik ve tıp kültürünün temel noktasını oluşturan "sıhhatin korunması ve iade edilmesi" ilkesi, İslâm tıbbında olduğu gibi Selçuklu Türkleri için de esassı bir ilkeydi (Yaka, 2022:56).

İslam dünyasında geçerli olan klasik tıp anlayışının Beylikler döneminde de çoğunlukla devam ettiği görülmektedir (Kahya, 2004:75). Konuşma dilinin yazı diline aktarılması şeklinde kurulan bu dönem, Eski Türkçeden gelen eski biçimlerle, Oğuzca şekiller kaynaştırılarak yeni bir bilim ve edebiyat dili niteliği taşıması açısından önem taşımaktadır (Özkan, 2013:328). Dolayısıyla bu döneme ait Türkçe tıp kitaplarının bu nitelikleriyle de son derece önem taşıdığını söylemek mümkündür.

Anadolu tıbbının ilk örneği olduğu düşünülen *Tuhfe-i Mubârizi* adlı tıp kitabı, Beylikler dönemine ait olabilecek eserlerden biri olarak görülmektedir (Erdağ, 2001: 48-51). İbn-i Sina'nın *Kanun* kitabından seçmeler yapılan bu eserde Hekim Bereket'in deneyimlerine de yer verilmiştir (Erdağ, 2013:15). İshak

Bin Murad'ın *Edviye-i Müfred*'i ile Ali Çelebi bin Şerif'in *Yadigar* adlı eserleri 14. yüzyılda² yazıldığı bilinen önemli tıp kitaplarından (Önler, 1990:1-2). Aydınoglu Umur Bey adına yazılan *İbn-i Baytar Tercümesi* (1390) Beylikler döneminin önemli eserlerindedir. Başlıca eserlerini Aydınoglu İsa Bey döneminde veren Hacı Paşa'nın *Müntehab-ı Şifâ* adlı tıp kitabı, bu dönemde ele alınabilecek önemli eserlerdendir (Önler, 1990:1).

XV. yüzyılda İstanbul'un fethedilmesinden sonra Osmanlı tıbbında görülen önemli gelişmelerin yanında bu dönemde yazılan eserlerin sade bir dille yazılmış olmaları da dikkat çekmektedir. Buna karşın Arapça bilgisine sahip hekimler ise eserlerini Arapça yazmışlardır (Ünver,1983:13).**16. yüzyılda Hekim Nidaî'nin 1566'da Sultan II. Selim'e sunduğu *Menafü'n-Nas*'ı arı bir Türkçeyle yazılan eserlerden biridir** (Özçelik,1990:9).16.yüzyılın ikinci yarısından itibaren yazılan tıp kitaplarının çoğunda Arapça ve Farsça tamlamaların arttığı görülmüştür (Sarı, 2000: 37).

Osmanlı tıbbı üzerinde Batının etkilerinin görülmeye başladığı yüzyıl, 17.yüzyıl olarak bilinse de İbn Sînâ'nın *el-Kânûn Fî't-Tıbb*, Ebü'l-Kâsım Ez-Zehrâvî'nin *Kitâbü't-Taşrif*, İbnü'l-Baytâr'ın *El-Câmi' Li-Müfredâti'l-Edviye Ve'l-Ağziye* 'si gibi tıp kitapları bu dönemde okutulan kitaplardandır. Ayrıca yine bu türdeki eserlerden alıntılar ve çeviriler de yapılmıştır (Sarı, 2012:101).Hekimbaşı Emir Çelebi'nin uzmanlık eseri olan *En-Muzecü't-tıbb*, 17. yüzyılda klasik tıp anlayışını temsil eden eserlerden biridir (Atlı, 2021:99-107). Batı dillerinden çeviriler yapan Osmanlı hekimlerinden Ali Münşi'nin 18. yüzyılda *Terceme-i Kitâb-ı Ebûbekir Râzî* adlı çevirisi ise Batı tıbbı yanında eski tıp anlayışına uygun eserlerin verilmeye devam ettiğini gösteren bir çalışmadır (Kaya, 2016:235-237). 1893 yılında, II. Bayezid dönemine ait Arapça bir veba kitabının Türkçeye çevrilmiş olması ise eski tıbbın etkisinin 19. yüzyılın sonlarına kadar devam ettiğinin göstergelerinden biridir. 19. yüzyılın sonlarında bile az da olsa yine klasik anlayışı yansıtan çeviriler yapıldığı bilinmektedir (Sarı, 2021: 213-216).

14. ve 16. yüzyıllar arasında yazılan hem Türk tıp tarihi hem de Türk tıp bilimine katkı sağlayabilecek klasik içerikli tıp eserlerinin en önemli özelliklerinden biri, anlaşılır bir dille ve yalın bir üslupla yazılmış olmalarıdır. Bu eserlerin Türkçe yazılmalarının çeşitli sebepleri bulunmakla birlikte halkın anlayabilmesi ve halkın tıp bilimiyle ilgili bilgilere ulaşabilmesinin kolaylaştırılması, temel nedenlerden biri olarak görünmektedir (Kaya, 2008:18-19). 14.yüzyılda Farsçadan Türkçeye çevrilen *Tabiatnâme*'de eserin Türkçe yazılma sebebini anlatan dizelerle bu durum şöyle somutlandırılabilir: “*Biz anı Türki düzetdük uş tamâm /tâ ki fehm eyleye cümle hâs u 'âm .*” (Karasoy, 2009:24).Osmanlı hekimleri, Türkçenin dışında dil bilmeyen halkın bilinçlendirilmesi amacıyla yönelik olarak 17,18 ve 19.yüzyıllarda da Arapça ve Farsçadan Türkçeye tercüme yoluyla veya teliflerle Türkçe yazmaya devam etmişlerdir (Sarı, 2000:38).

Hekîm Dendânî'nin 17. yüzyılda Arapçadan Türkçeye çevrilen ve 18. yüzyılda istinsah edilen *Terceme-i Muhtasar-ı Müfid Fî 'İlmi't-Tıbb* 'ı, Arapça ve Farsça kelimelerin yoğun olarak kullanılmadığı anlaşılır bir dille yazılan tıp eserlerindedir (Kanathı, 2018:56).Buna karşın Abbâs Vesîm'in Batılılaşma yolundaki Türk tıbbının bir örneği olarak görülen ve Doğulu hekimlerden yapılan alıntılara da yer verilen 1748 tarihli *Düsturu'l-Vesîm Fî't-Tıbbi'l-Cedîd Ve'l-Çadîm*'inden seçilen şu cümleler yabancı kelimelerle ve tamlamalarla kurulmuş ağır bir dil kullanımını göstermesi açısından dikkat çekicidir: “*ve fevâkih-i raḥbeyi ziyâde ekl eylemekden ve şûrb-i mâ-(y)ı kes İreden ve yoğurt ve leben ve başal ve s ūm gibi mubaḥḥarâtdan olan nesneleri isti'mâl eylemekden ḥâşıl olur, E's-sebeb: Bu marâzın sebebi bir mādde-i ḥādde-i ekkâle-i rediyyedir ki ecfâna ve mâḡ-ı ekbere ve aşğara munşab olup burakıyyeti sebebiyle cefn-i ekl ve kirpikleri*

² Yadigar adlı eserin yazılış tarihi konusunda farklı bir görüş için bk. (Yelten, 1993:9).

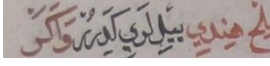
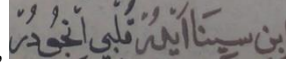
ifnā eder."(İmad, 2019:281:432). XVI. yüzyıl sonrasına ve özellikle de 18.yüzyıla ait tıp bilimiyle ilgili çalışmaların yeterli olmadığı düşünülmektedir (Kaya, 2016:233).

Şimdiye kadar elde edilebilen bilgilerden yola çıkıldığında 14. ve 15. yüzyılda anlaşılır bir dille yazma anlayışının özellikle 16. yüzyılda da sürdüğü görülmektedir. Bu yüzyıl ile 19.yüzyıl arasında yazılan ve tarihlendirilebilen tıp eserleriyle ilgili çalışmalar arttıkça bu eserlerin dil açısından taşıdığı niteliklerle ilgili yeterli bilgilere ulaşmak mümkün olacaktır.

Bu çalışmada tanıtımı yapılan *Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat* adlı Türkçe tıp kitabı, hem içerik açısından hem de anlaşılabilir niteliğiyle Klasik Osmanlı dönemini yansıtan bir eserdir. Eser, daha çok klasik İslam tıbbının önemli bilginlerinden yapılan alıntılara dayanılarak oluşturulmuştur. Yazmanın bazı sayfalarında bulunan vakıf kayıtları, bu mensur tıp kitabının Kütahya Erguniyye Mevlevîhânesi'ne ait kitaplardan biri olduğunu göstermektedir.

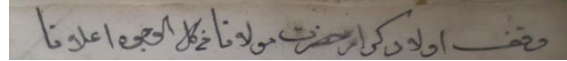
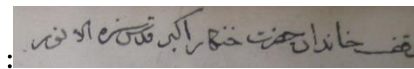
1. Eserin nüsha özellikleri

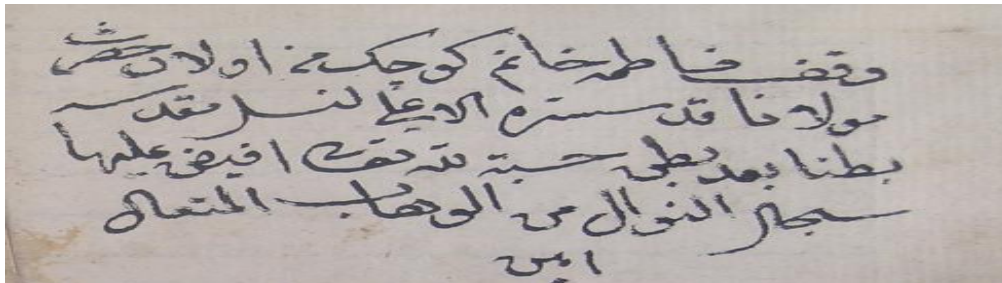
Kütahya Vahit Paşa İl Halk Kütüphanesi Koleksiyonu'nda 43 Va 1514 numarasıyla kayıtlı olan *Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat* adlı yazma, 154 yapraktan oluşmaktadır. Yazmanın 154a sayfasında 14 satır diğer sayfalarda ise 15 satır bulunmaktadır. Ciltsiz olan yazmanın ölçüsü 105 x170 150x 215 'tir. Nesih yazı türüyle kaleme alınmıştır. 154 yapraktan oluşan yazmanın her satırında 15 satır vardır. Yazmada bahsedilen bitki, hayvan veya maddelerle, hekim adları, bölümler ve özellikle belirtmek istenilen ifadeler kırmızı mürekkep kullanılarak yazılmıştır:

 *milh-i hindî yilleri giderür ve*
 eger 90a/4,  *ibn-i sinā eydür ḡalbi incidür 152b/13.*

Çeşitli kaynaklardan aktarılan bilgilere dayanılarak oluşturulan eserde yazar veya istinsah bilgisine dair herhangi bir kayıt bulunmamaktadır. Yazmada eserin adına da rastlanılamamıştır. Eserin adı, kütüphane kayıtlarında *Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat* olarak geçmektedir.

Yazmada bazı sayfalarında vakıf kayıtları yer almaktadır. Bunlardan ikisi şöyledir:

 *vaḡf-ı evlād-ı kirām hazret-i mevlānā fi külli'l-vücūh*
i'lāne'n (47b). :  *vaḡf-ı hānedāni hazret-i hūnkār- ekber ḡudduse 'ale'nūr*
 (136a)



"vaḡf-ı fātıma ḡanım küçek min evlād-ı hazret-i mevlānā kuddise sirruhu'l-‘alā li neslin muḡaddese batnen ba‘de baḡnin ḡasbeten lillāhi te‘āla üfidā ‘aleyhā sicālū’n nevāl mine'l vehhābi'l-müteal āmin." (154b).

Yazmanın 154b'deki son sayfasındaki kayıt, eserin Mevlana ailesinden gelen Fatıma Hanım'a ait kitaplardan biri olduğunu göstermektedir. Fatıma Hanım, Hz. Mevlana'nın soyundan gelmektedir. Yazmanın özelliklerinin verilebilmesi için yapılan araştırmalarda Mevlana ailesinde "Fatıma" adını taşıyan birçok kadın olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Mevlana'nın ablasının ve Sultan Veled'in eşinin adları Fatıma'dır (Özköse, 2007: 64). Daha sonraki dönemlerde de ailede aynı adı taşıyan kadınların bulunduğu görülmektedir. Hz. Mevlana ailesinden Kamile Hanım'ın kızı Hacı Fatıma Hanım'ın geniş bir kütüphane sâhibi olduğu Kütahya Ergüniyye Mevlevîhânesi'ne bağışlamış olduğu kitaplarda yer alan kayıtlardan bilinmektedir (Saylan, 2017: 95). Yazmanın Kütahya Vahit Paşa İl Halk Kütüphanesi'nde kayıtlı olması ve yazma içerisinde ifadeler, eserin Kamile Hanım'ın kızı Fatıma Hanım'a ait kitaplardan biri olduğunu göstermektedir. Hacı Fatıma Hanım'ın doğum tarihiyle ilgili belirsizlikler bulunmakla birlikte 1623 'te doğduğu düşünülmektedir (Saylan, 2017:95).

2. Eserin içeriği

Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat, Besmele, Allah'a hamd ü sena ve Hz. Muhammed'e salavatla başlar : "bismi'llâhi'r-raḥmâni'r-raḥîm hamd ü sipâs ve şükür bî-kıyâs ol ḥâlîk-ı cîn ü enâs yüce Tengriye kim bu mevcûdatı 'ademden vücûda getirdi ve medḥ-i bî- gâyet ve şalavât-ı fi nihâyet Muḥammed-i Muştâfâ ḥazretine olsun kim ümmetinden zulumâtı götürdü ḥayrû'n-nâs min nefû'n-nâsdur diledüm-kim ṭıbb 'ilminden bir muhtaşar kitâb taşnîf idem şıḥḥat-ı hıfz eylemek tariḳasın ve şol marazlar kim çok vaḳî' olur anuñ sebeblerin ve 'ilâcların zıkr idelim ve kaçan-kim bir bir yerde ḥaḳîm-i ḥâzîk bulunmasa bu muhtaşar ile 'amel eyleyeler Ḥaḳ Te'âlâ şıḥḥat ebedî rûzî kıla in-şâ'allâh" (1b/1-8). Eserdeki bu giriş ile Hacı Paşa'nın Müntehab-ı Şifâ'sındaki giriş kısmı arasında bir benzerlik göze çarpmaktadır (Önler, 1990:347):"ḥamd ü sipâs ve şükür bî-kıyâs ol ḥâlîk-ı cîn ü enâs yüce tañrıya kim bu mevcûdatı 'ademden vücûda getirdi ve medḥ-i bî- gâyet ve şalavât-ı fi nihâyet Muḥammed-i Muştâfâ ḥazretine olsun kim ümmetinden zalelet zulumâtın götürdü ve çün bildim ki... dur diledüm kim ṭıbb 'ilminden bir muhtaşar kitâb taşnîf idem hıfz-ı şıḥḥat eylemek tariḳasın ve şol marazlar kim çok vaḳî' olur sebeblerin ve 'ilâcların beyân eyleyem kaçan-ki bir bir yerde üstâz ḥekîm bulunmasa bu muhtaşar ile 'amel ederler Ḥaḳ Te'âlâ şıḥḥat ebedî rûzî kıla in-şâ'allâhu te'âlâ ve bu kitâba müntehâb-ı şifâ ad vèrdüm ... (Önler, 1990:10).

Eserin genel yapısı, genellikle "*müfredâtdur ğayrı kitâblardan...*","*menâfi'*" veya hangi hastalığa iyi geldiği anlatılacak olan bitkiler, hayvanlar ya da çeşitli unsurların adlarının doğrudan verilmesi şeklindedir. Bunlardan birkaçı şöyledir: "*menâfi'* tağ üzümü mevîzec dirler döğüp zeyt yağına katup uyuz dürtseler nâfi' ola menâfi' ağu ağacı issidür kurudup döğüp yâsemin yağına katup endâmlara dürtseler gicigi gidere" (106b/1-3); "*maştaki yağın ma'deye yaḳu itseler müzmîn ishâl ve bağarsuḳdağı çıbanı giderür.*" (69a/1-2) ; *ḳablubağanuñ ödün bala ḳatsalar kim tütün görmedük ola ve ol baldan göze çekseler göze inen şudan emîn ola .*"(15-b/13-16a/2). Eserdeki "*müfredâtdur ğayrı kitâblardan-ki...*" girişleriyle başlayan kısımlarında verilenlerle Hacı Paşa'nın Müntehab-ı Şifâ 'sı arasında benzerlikler bulunmaktadır:

müfredâtdur ğayrı kitâblardan-ki anuñla mu' alece olunur boğaz ağrısına turunc ekşisi boğaz ağrısına ziyân ider (Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat,29a/12-14).

müfredâtdur ğayrı kitâblardan-ki anuñla mu' alece olunur ve ol nesnelere ki boğaza ta' alluḳdur menfa' at cihetinden ve **mazarrat** cihetinden turunc ekşisi boğaz ağrısına ziyân eder (Önler, 1990:78).

Metinde bitki adının doğrudan verildiği "mâmişâ" veya "gelincik çiçeği" tıp eserlerinde aynı bitkilerin benzer amaçlarla kullanımını göstermektedir:

"**gelincük çiçeğinin** dibin ḳaynadup şuyın göze dürtseler göz ḳarañluğın gidere ."(Önler, 1990:56).

māmīşā bir dürlü **gelincük çiçeğidür** göze kuhl itseler eyüdü ve hem çiçeğünüş şuyın bişürürken göyündürseler göz yaşına nāfi⁶ ola ve gözi kuvvetlendüre (Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat (8a/14-15).

“Türkler buña bir dürlü **gelincük çiçeği** dirler eger şıksalar şuyını göze dürtseler göz qarardüğün gidere.”(Biçer,2011:161).

harfü'l-mīm **māmīşā** gözde olan issi şişlere ve remede ve sülāka fā'ide eder (Aydın,2016:185)

Tıp eserlerindeki bu benzerlikler, hekimlerin telif veya tercüme niteliği taşıyan kitaplardaki müfredat kaynaklarının etkisiyle açıklanabilir. Bu benzerlikler, hekimlerin eserlerine özgün katkılarının neler olduğunu tespit edebilmenin her zaman kolay olmayacağına işaret etmektedir.

Eserde kimi zaman özellikle “*mücerredür*” veya “*tecrübe edilmişdür*” ifadeleri geçmektedir. “...*kabz ide mücerredür*” 68b/11,” *bevāsīr için mücerredür*” 79b/2. Tıp eserlerinde rastlanılabilen bu ifadelerin her zaman hekim tarafından denenmiş bir bilgiyi veya uygulamayı değil de bilgi ve tecrübelerine güvenilen hekimlerce uygulanmış ve etkili olduğu görülmüş deneyimleri ifade ettiğini düşünmek mümkündür. Eserde geçen şu ifade, bu durumu destekler niteliktedir: “*bevāsīr için şol kâfir den müselmân olmuş hekimcük bir nesne şalıvirdi gâyet mücerredür*” (79b/6).

Daha önce de değinildiği gibi eserin adı yazmada belirtilmemiştir. Kütüphane kayıtlarında eser, *Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat* olarak adlandırılmıştır. Hıfz-ı Sıhhat(ijyen) türündeki eserlerin özelliği, hijyene ait belirli konulara yer verilmesidir. Bu tür eserler, Osmanlı tıbbında tıp bilimi içerisinde değerlendirilmekteydi (Uludağ, 2010:17). “Hıfz-ı sıhha” terim olarak Osmanlı tıbbında hava, iklimler, yeme içme, giyim gibi geniş anlamda kullanılmıştır ve koruyucu hekimlik bilgilerini ifade etmektedir. “Hıfz-ı sıhha” konusunu içeren müstakil eserlerin sayısı bilindiği kadarıyla fazla değildir. Tıp eserlerinin genel sağlık kurallarını içeren bölümlerinde koruyucu hekimlikle ilgili bilgilere yer verildiği bilinmektedir. İslam tıbbında İbn-i Sina ve çağdaşlarının insanlardaki hastalıkların dört farklı mizaca göre değerlendirilmesi anlayışı, hıfz-ı sıhha yazmalarında da yer bulmuştur. (Özdoğan ve Kartalcık,2016:324-325). İslam tıbbında ve hıfz-ı sıhha türündeki yazmalarında yer verilen mizaç anlayışından eserde de yararlanıldığı görülmektedir: “*yeleli kurduñ kanın sevdāsi gālib olan ve ziyāde olan kişiye içürseler fāyide ide 7a/15-7a/1*”.İncelenen eserin müfredat türündeki kitaplardan kısaltılarak oluşturulmuş genel içerikli bir tıp kitabı olarak değerlendirmenin daha doğru olacağını söylemek mümkündür.

Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat, Osmanlı döneminde yaşamış birkaç hekim dışında genellikle Orta Çağ İslam tıbbının önemli hekimlerinden yararlanılarak oluşturulmuş bir eserdir. Bunlar arasında dikkat çeken bilginlerden biri, İbn-i Baytar’dır: *ibn-i baytar eydür* 149a/15; *cāmī’i ki ibn-i baytardur eydür bunı mülūke ışmarladuğ* (6b/5); Eserdeki diğer hekimlere göre daha çok atıf yapılan İbn-i Baytar, hekim-eczacı ve aynı zaman da büyük bir botanikçi olarak tanınmıştır(Şehsuvaroğlu, 1970: 163). İbn-i Baytar, Endülüs’ün Mâleka şehrinde doğmuştur (Ağırakça, 2006: 22- 53). İbnü'l-Baytâr’ın *Kitâb al-Câmi al-Müfredât al-Edviye vel-Agdiye* adlı eseri, 2000 kadar drog içermektedir (Şehsuvaroğlu, 1970:163-164). İbn-i Baytâr’ın *el-Müfredât* adlı eserinin tercümeleri³, Anadolu’nun bitki örtüsünü de kapsadığı için ayrı bir önem taşımaktadır (Sarı, 2012: 107).

Eserde İbn-i Sînâ ve Râzî gibi önemli bilginlerden alıntılar da yapılmıştır. İslâm tıbbının ilerlemesinde önemli katkıları olan İbn-i Sina ve Razi gibi Türk hekimlerden (Baytop, 2001:32)yapılan alıntılara

³ bk. (Küçükler,2016:15).

eserden şu örnekler verilebilir: “*ibn-i sına eydür dimâğ kuvvetin arturur* 5b/4; “*râzî eydür kara helile bevâsıra nâfi’dür yaramaz hıltları çıkarur*” 79a/6. Ayrıca İbn-i Sînâ’nın tıp hocalarından Mansur⁴ dan da yararlandığı eserdeki şu ifadeden anlaşılmaktadır: “*manşür eydür eger sefercel ya’ nî ayva şuyı ekşi olsa veya alma şuyı mahmüdeyi yoğursalar*” (152b / 10-11).

Eserde El-Mürşîd ilâ (fi) Cevâhi’ri’l-Ağziye ve Kuva’l-Müfredât Mine’l-Edviye’siyle tanınan Kudüslü hekim ve eczacı Temimî⁵’den yapılan bir alıntıya da yer verilmiştir: “Muhammed bin **Ahmedü’l- ma’ rüfü’l-temmî-ü’l-hekîm** fi- kitâbü’l-mürşîd şakankür irkeginin iki zekeri vardur ve dişisinüñ iki fereci vardur havâş kitabında eydür.” (153a/11-12).

Eserde Mehmed adıyla⁶ da bilinen ve Osmanlı dönemi hekimbaşlarından Âhî Çelebi’den bir rivayete yer verilmiştir: “menâfi’ göbek burusına rivâyetdür **ahî mehemmedden** ki egri göz tağında bir ot olur ki dibi susam köki bigi olur anı kurıdup dögseler” (68a/2-4). Eserde Yadigar adlı ünlü tıp kitabının yazarı İbn Şerif’ten de alıntı yapılmıştır: **şerîf** eydür bala gül yağı katup çibanlara dürtseler 144a/13-14.

Eserde kimi zaman Antik Yunan hekimlerinin terkiplerine de yer verilmiştir: “*câlinüs eydür râvend iç ağrısına nâfi’dür ve hem her dürlü ishâle fâyide ider*” (69b/2-3).

Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat, çeşitli hastalıklara iyi geldiği düşünülen bitkiler, yağlar, hayvansal ürünler, doğal taşlar gibi birtakım unsurların nitelikleriyle, bunların hangi hastalıklar için uygun olduğu veya nasıl kullanılması gerektiğine dair bilgiler verilen bir eserdir. Özellikle bitkilerin çeşitli yollarla alınması tavsiye edilmekle birlikte kimi zaman da hap, yakı, tütsü gibi yollardan da yararlanılmıştır. Eserde baş, göz, çene, ağız, boğaz, kulak vb. organlardaki ağrılardan verem, istiska, kulunç gibi pek çok hastalığın tedavisine kapsayan konulara yer verilmiştir.

Baş ağrıları, sersâm ve mâlihülyâ gibi hastalıklarla başlayan eser, 49. bapta çeşitli doğal yağların elde edilmesi, sakankur balığının özellikleri ve bazı hastalıklara faydalı olduğu ifade edilen ve hamamda yapılan tuzlu su uygulamasının anlatılmasıyla sona ermektedir: “...ve nıkrîsi oldı bu mezkûrı eyledi şifâ buldı bi- iznillâh temmet bi bi-‘avni’llâh.”

Metinde 1b-3b sayfalarında 49. baba kadar bir sıralama verilmiştir. Sıralamada verilmeyen 30.bap, metinde bulunmaktadır. Metin incelendiğinde girişte yer alan bapların metin içerisinde farklı yerlerde bulunması, bap adlarının veya bap numaralarının yanlış yazılması gibi karışık bir durum olduğu görülmüştür. Bölüm sıralaması açısından düzensizlikler bulunan eserin metin kısmından seçilen konulardan ve düzensizliklerden bazıları şöyledir: Evvelki bapta baş ağrıları, sersâm ve mâlihülyâ gibi hastalıklar ve bunların tedavilerine yer verilmiştir (10b/11-13b/8).İkinci bapta göz ağrısı, göze ak düşmesi, göz yaşarması, uyumak ve uyuyamak konuları ele alınmıştır (13b/8-23a/12). Bu bölüm, eserin en kapsamlı bölümlerinden biridir. Üçüncü bapta kulak ağrısı, sağırılık, işitmek ve bunların tedavisinden söz edilmektedir (23a/13-26a/1). Üçüncü bapın sonra ağızla ilgili hastalıklara yer verilmiştir. Ağız hastalıkları sıralamada yedinci bapta yer almaktadır(26a/1-27a/11). Beşinci bapta olduğu belirtilen diş hastalıkları ağız hastalıkları içerisinde yer verilmiştir. Üçüncü bapın sonra yanlışlıkla sekizinci baba geçilmiştir. Bu bapta çene, damak ve boğaz ağrılarından söz edilmektedir(27a/8-28b/3). Daha sonra boğazdan kan gelmesi ve boğaza iyi gelmeyen nesnelere anlatılan kısa bir fasıl bulunmaktadır. Ayrıca boğaz ağrıları için kullanılan müfredatlara yer verilmiştir (29a/12-

⁴ Mansur için bk. (Kerimov, 2017: 323-340).

⁵ Temimî için bk. (Kaya,2011: 423-424)

⁶ (Kâhya, 1996:293; Aslı adı Ahmed ve Mahmud olarak bilinen hekim 15- 16. yüzyıllar arasında yaşamıştır. bk.(Bayat,1988:528).

13). Dördüncü bapta, burun veya unutkanlık gibi konulara ayrıldığı belirtilmesine rağmen metinde böyle bir bölüm görünmemektedir. Buruna damlatma veya tütsü gibi uygulamalar, çeşitli hastalıkların tedavisinde kullanılmıştır. Unutkanlığa iyi gelen devalara diğer bölümler içerisinde değinilmiştir.






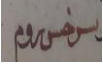
Eserde 11b ile 28b sayfaları arasında dimâğ, sevdâ ve boğazdan kan gelmesiyle ilgi fasıllar bulunmaktadır.







Sade ve anlaşılır bir nesir üslubuyla yazılmış olan eserde bitki, hastalık ve hayvan adlarının Türkçe veya başka dillerdeki karşılıklarına da yer verilmiştir: *lisânü'l 'āsâfir* ya'ni *kuş dili* bögrek ağrısına nâfi'dür (88b/6-7), *vereme* ya'ni *balgâmî cıbanlara* ursalar 136b/9, *sezâb yağı* ya'ni *bağanüs* 88b/4, "*lahmü'l-teys ü el-bakara teke eti ve şıgır eti sevdâvî kan hâşıl ider.*" (29a/3).




Kitapta yer yer duayla şifa arama yollarına da yer verilmiştir. Çeşitli hastalıklara iyi geldiği düşünülen veya insanı rahatlattığına inanılan bu manevî yollar, şöyle örneklendirilebilir: *süretü'l-mücâdele* *hekim eydür her kim mücâdele sūresin okusa hasta için hastalığı zâyil ola eger dâyim okumağa müdâvemet itse gece ve gündüz haq emânetinde ola* (102b/7-9).




3. Eserdeki bazı yazım ve dil özellikleri




Muhtasar Hifz-ı Sıhhat, birkaç sayfa dışında okunaklı ve genel olarak düzenli denilebilecek bir yazıyla kaleme alınmıştır. Metnin harekeli olması, kelimelerin yazılış özelliklerinin belirlenebilmesinde çoğunlukla kolaylık sağlamakla birlikte bazen hareketlerin yanlış kullanıldığı yazılışlara da rastlanılmaktadır







 *ancılayın* 146b/2,  *kalmış* 89b/15,  *susulığı* 42b/9;  *yarıda* 90a/1,  *yalınlı*  *sirhis-i rüm* 82b/14.





Metinde a ve e ünlüleri üstüne yazılmıştır:  *alma* 152b/11,  *çanağa* 140b/3,  *karağaç* 4b/4;  *bebegi* 14a/2,  *çeyneseler* 7b/1,  *yeleli* 17a/1.











Türkçe kelimelerde şedde kullanılmaktadır:  *balla* 14a/9,  *aşşı* 55b/12,  *yelleri* 42b/15.




Metinde vav elifle yazılan kelimeler bulunmaktadır:  *mizâclu* 89b/11,  *şaru* 139a/13,  *şaru* 89a/4. Ünlülerin vav elifle yazılması, Arap-Fars yazım geleneğinden gelen bir özelliktir (Şahin,2015:37-38).





Ön seste “b” (ب) harfiyle yazılan kelimeler bulunmaktadır:  *barmağına* 11a/13,  *bişürüp* 7a/3,  *bişüreler* 137a/5.













Metinde ç ünsüzünün yazımı daha çok çim (چ) ile yazılmıştır:  *çıkarmak* 152b/1,  *çiçegi* 71b/6;  *cıbanları* 4a/8,  *çıkara* 72a/1,  *çok* 71b/4,  *burçak* 71b/4.




Metinde kalın sıradan ünlü bulunan kelimelerde s ünsüzü genellikle sad (ص) harfiyle yazılmaktadır. Bununla birlikte sin'le yazılmış örneklere de rastlanılmaktadır:  *sovuğdur* 18b/4,  *şovuğdur* 5b/7,  *sovuğluğa* 147a/12;  *saçalar* 97a/14.





Metinde kalın sıradan ünlü bulunan kelimeler, genellikle tı (ط) harfiyle yazılmıştır:  *tağıdır* 115a/3,  *tamağ* 28a/5,  *toğrayup* 21a/1,  *tuzsuz* 15b/6. Kalın ve ince sıradan ünlü alan kelimelerin “dal” (د) harfiyle yazılmış örnekleri de vardır:  *dutmayalar* 97a/9,  *ditremege* 147a/7. Kimi kelimeler de ise ikili yazılışlar görülmektedir:  *taş* 71b/3,  *daş* 71a/12;  *tamzursalar* 21b/2,  *damzursalar* 21a/12.

Zarf-fiil eki, -up,-üp “b” ile yazılmıştır:  *katup* 27b/14,  *karışdurup* 28a/13,  *yumrılanup* 17a/13.

Metinde kalınlık-incelik uyumu dışında kalan örneklere rastlanılmaktadır:  *cününlik* 4a/14,  *uyumek* 1b/12,  *uyumamek* 1b/12,  *yābışlğın* 10a/6.

Metinde bazen eklerde düzlük-yuvarlaklık uyumu açısından ikili örneklere rastlanılmaktadır:  *burnuna* 6b/12,  *burnına* 8a/4,  *ağrur başa* 9a/10,  *ağrır göze* 17a/2. Aynı durum, bazı kelimelerde de görülmektedir:  *semüz* 84b/9,  *semiz* 84b/8;  *yeli* 17a/1;  *yeli* 83b/4. Eski Oğuz Türkçesinde yuvarlak ünlülü olduğu bilinen -suz isimden isim yapma ekinin (Şahin,2015:43) az da olsa metinde hem ötre ve hem de esreyle harekelendirildiği görülmektedir:  *tuzsuz* 15b/6,  *yağsuz* 25b/10;  *şusuzluğu* 152b/14.  *uykusuzlğın*- *uykusuzlğın* 15a/10.

Eski Oğuz Türkçesinde olduğu gibi bazı kelimelerde “k” ünsüzü “h” ünsüzüne dönüşmektedir (Timurtaş, 1994: s. 48-49). Metinde ön ve iç seste sızıcılışma görülen örnekler vardır:  *hatun* 18b/2,  *ahşam* 6b/14,  *dahı* 43b/15.

Eski Oğuz Türkçesinde işlek bir zarf-fiil eki olan -ıcak eki (Gülsevin ve Boz,2004: 149) . *hammāndan*  *çıkcık başın duta şifā ola* 22a/10. Ekin ikili kullanımına da rastlanılmıştır:  *oğlancuqları*  *toğucağ* 6b/5-6,  *şuyın içicek* 30a/11.

4. Söz varlığı

Eserde bitki, organ, hayvan ve hastalık adlarını ifade etmek için Türkçe kelimelerden bazıları şöyle örneklendirilebilir: *arpa* 90a/3, *delice baklayla* 30b/11, *demür diken* 88b/14, *keklik* 53b/13, *yüzerlik* 89a/11; *diz*

89a/8, *bögregi* 89a/3; *gögercin* 30b/14, *oğlağ* 84b/9, *soğulcan* 30b/2, *sülügi* 30b/2; *derlemek* “*terlemek*” 97a/12, *sıtması* 97a/15, *kötrüm* 89b/6. Bitki, organ, hastalık, mineral vb. için alıntı kelimelerden bazıları ise şöyledir: *bağanūs* 82b/3, *helyün* 94b/11, *kürās* 84b/6, *nohūd* 68b/4, *rāvend* 82b/8; *ma‘deye* 69a/1; *lağve* 114b/1, *ra‘şe* 114b/2, *zeberced* 69a/11.

Metinde Eski Oğuz Türkçesinin söz varlığında bulunan kelimelerden bazıları şöyle örneklendirilebilir:

ağna- “*yatıp yuvarlanmak, debelenmek*”

eger şu balsa girer ve bulmasa kendü sidüğine ağnar ve yuvalanur (153a/13).

anıtuk “*sırtlan*”

eger anıtuguñ eyegüsini şaķıkası ağrıyan kişi başına ķorsa ħalāş bula (7b/8-9).

eyegü “*kaburga kemiği*”

eger anıtuguñ eyegüsini şaķıkası ağrıyan kişi başına ķorsa ħalāş bula (7b/8-9).

ırķan/ırģan-: “*sallanmak, kıınıldamak*”

cāvşir ķatalar dögseler niķrīse yaķu itşeler giderür ve hem tırnaķ ırģanduđına fāyide ider (93a/2-3).

taş “*dış*”

taş yanından göze şu inmegi giderüp görmesi ziyāde ola (19a/7).

şındur-: “*kıırmak*”

kerefes-i cebelī tağda biten kerefüs ķavukdađı taşı şındurur (73b/15).

sağrı: “*sekirden; uca kemiği, pöç, sağrı*”.

beneviş yağı arķa ağrısına fāyide ider ve sağrı ağrısına cīdle fāyide ider (89b/3).

Sonuç

Bu çalışmada *Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat*, adlı yazma eser tanıtılması amaçlanmıştır. Klasik Osmanlı tıbbını temsil eden mensur bir tıp eseridir. Eser, Kütahya Vahit Paşa İl Halk Kütüphanesi’nde 43 Va 1514 numarasıyla kayıtlıdır. Nesih yazısıyla kaleme alınan eser, birkaç sayfa dışında düzenli bir hatla yazılmıştır. Eserde müellif ya da müstensih bilgisi konusunda bir kayıt bulunmamaktadır.

Yazmanın bazı sayfalarında vakıf kayıtları bulunmaktadır. Hz. Mevlana’nın ailesinden gelen Fatıma Hanım’a ait kayıt, bu tıp kitabının Kütahya Erguniyye Mevlevihānesi’ne ait kitaplardan biri olduğunu göstermektedir.

Eserde, genellikle İbn-i Baytar olmak üzere İbn-i Sina ve Zekeriyya Rāzi gibi klasik tıp anlayışının temsilcilerine atıflar yapılmıştır. Eserde Osmanlı döneminde yaşamış ünlü hekimlerden yapılan birkaç alıntıya da yer verilmiştir.17. yüzyılda Batı tıbbi etkilerinin görülmeye başlandığı Osmanlı tıbbında neredeyse 19. yüzyılın sonuna kadar klasik tıp anlayışına uygun eserler verildiği anlaşılmaktadır. *Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat* adlı metinde bu klasik anlayışı temsil eden müfredat türü eserlerden biri olarak görülmektedir. Eserde hastalıkların tedavi yöntemleri anlatılırken daha çok bitkilerden yararlanılmakla

birlikte hayvanlar ya da çeşitli maddelerden yararlanılmıştır. Bu nedenle eser, içerdiği tıbbî bilgiler ve dönemin tıbbî terimleri açısından önem taşımaktadır. Eserde tıbbî tedavi yöntemlerinin yanında manevi şifa yollarına da yer verilmiştir.

Gerek yazım ve gerekse dil özellikleriyle Eski Oğuz Türkçesi özelliklerini taşımaktadır. Yalın bir nesir üslubuyla yazılan eserde Eski Oğuz Türkçesinin söz varlığında bulunan kelimeler ve Türkçe tıp terimleri açısından da önem taşımaktadır.

Kaynaklara doğrudan atıf yapılarak yazılan bu tıp kitabı, benzer konuların işlenebildiği tıp eserleri için kaynak eserlerden biri olma niteliği göstermektedir. Sade bir nesir diliyle yazılmış olan eserin tıp tarihi ve eski tıp dili konusunda yapılan çalışmalara ve genel olarak Türk dili çalışmalarına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ağırakça, A. (2006). *Osmanlı Tıbbının Kaynakları*, Osmanlılarda Sağlık Ansiklopedisi, Biofarma Yayınları, İstanbul.1, 133-165,
- Atlı, H. H. (2021). Klasik Osmanlı Tıbbının XVII. Yüzyıl Temsilcisi: Hekimbaşı Emir Çelebi'nin Hayatı ve Eserleri, *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 97-111.
- Aydın, Ç. (2016). *Ahî Çelebi Tercemetü'l-Mücez Fi't- Fıbb (giriş-inceleme [söz dizimi] -metin [1b-70a varakları arası] -dizinler)*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Bolu.
- Bakır, A. (2018). Türk-İslam Dünyasının Geç Dönemlerinde Tıp Kültürü ve Çalışmaları, *Selçuklu Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, (3), 11-61.
- Batmaz, M. (2013). *Eski Uygur Türkçesinde tıp terimleri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayat, A. H. (1988). *Ahî Çelebi, Mehmed*, DİA, I, İstanbul, 528-529.
- Bayat, A. H. (2010). *Tıp Tarihi*, Merkezefendi Geleneksel Tıp Derneği, İstanbul.
- Baytop, T. (2001). *Türk Eczacılık Tarihi*, İstanbul Üniversitesi Yayınları No: 3358, İstanbul.
- Biçer, H. M. (2011). *Tercüme-i Müfredât-ı İbn-i Baytar (Metin-inceleme-Dizinli Sözlük)*, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sivas.
- Devellioğlu, F. (2012). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, Aydın Kitabevi, Ankara.
- Dilçin, C. (1983). *Yeni Tarama Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Doğan, Ş. (2010). Eski Oğuz Türkçesinde Tıp Dilinin Oluşumu ve Özellikleri, *Turkish Studies (Elektronik)*, 5(1), 313-373.
- Erdağı, B. (2001). Anadolu'da yazılmış ilk Türkçe tıp kitabı, *Türkbilig*, (2), 46-54.
- Erdağı Doğuer, B. (2013). *Hekim Bereket Tuhe-i Mübârizî*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Erdemir, A. D. (2018). Türk İslam Devletlerinde Tıp İle Diğer Bilimler ve Yorumlamalar, *Türk Dünyası Araştırmaları*, 119(235), 89-124.
- Gülsevin, G., & Boz, E. (2004). *Eski Anadolu Türkçesi*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- İmad, S. (2019). *Düstûru'l-Vesîm fi't-tıbbil-Cedîd vel-şâdîm*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Kahya, E. (2004). Anadolu Selçukluları ve Beylikler Dönemindeki Bilimsel Çalışmaların Kısa Bir Değerlendirmesi, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (4), 73-80.
- Kâhya, E. (1996). Onbeşinci yüzyılda yaşamış hekimlerimizden Hekimbaşı Âhî Çelebi, *Erdem*, 9(25), 293-342.

- Kanatlı, G. (2018). *Hekîm-i Dendânî Mehmed Bin Ahmed'in "Terceme-i Muhtasar-ı Müfîd Fî 'İlmi't-Tıbb" Adlı Eseri (Vr. 4b-28b) (İnceleme-Metin-Dizin-Tıpkıbasım)*, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, İstanbul.
- Karasoy, Y. (2009). *Tutmacı, Eski Oğuz Türkçesiyle Yazılmış Bir Tıp Kitabı. Tabiatnâme, Palet Yay. Konya.*
- Kazancıgil, A. (2007). *Osmanlılar'da Bilim ve Teknoloji*, Etkileşim Yayınları, İstanbul.
- Kaya, E. (2008). *Muhyiddin Mehî'nin Müfîd (Nazmü't-Teshil) Adlı Eseri (İnceleme- Metin- Dizin) ve Bu Eserin XV. Yüzyıl Türk Tıp Dilinin Oluşmasındaki Yeri*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya.
- Kaya, E. (2016). XVIII. Yüzyıla Ait Bir Tıp Yazması Üzerine: Terceme-i Kitâb-ı Ebûbekir Râzî, *Electronic Turkish Studies*, 11(21).
- Kaya, M. (2011). TDV İslâm Ansiklopedisi, *Diyanet Vakfı Yayınları*, 40, 423-424.
- Kayhan, H. (2011). Selçuklular Devrinde Tıp Bilimi ve Hekimler Hakkında Notlar, *History*, 3(1), 10-21.
- Kerimov, Ü. (2017). İbn Sînâ'nın Hocaları (İbn Sînâ'nın Orta Asyalı Hekim Çağdaşlarıyla Bilimsel Bağları Üzerine), *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 7(13), 323-340.
- Küçükler, P., Yıldız, Y. (2016). Tercüme-i Müfredât-ı İbn-i Baytar'daki (1b-150a) bitki adları üzerine bir inceleme, *International Journal of Social Science*, 44, 13-32.
- Muhtasar Hıfz-ı Sıhhat*, Kütahya Vahit Paşa İl Halk Kütüphanesi 43 Va 1514.
- Önler, Z. (2006). Divânü Lügâti't-Türk ve Kutadgu Bilig'de Tıp Terimleri, *Kebikeç*, 22, 135-150.
- Önler, Z. (2020). *Tarihsel Tıp Metinleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Önler, Z. (1990). *Celalüddin Hızır (Hacı Paşa) Müntahab-ı Şifa I. Giriş, Metin*, TDK Yayınları, Ankara.
- Özdoğan, H. Ü., Kartalcık, V. (2016). Klasik osmanlıca dönemi bir tıp metni: ilm-i tıbb ve dil özellikleri, *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 323-336.
- Özkan, M. (2013). Eski Anadolu Türkçesinde Yapılan Sure Tefsirleri ve Üveys b. Hoca Osmân b. Emîr İlyâs b. Evliyâ'nın Amme Cüzü Tefsiri, *Uluslararası Eski Anadolu Türkçesi Araştırmaları Çalıştayı Bildirileri*, ed. Mustafa Özkan-Enfel Doğan, 315, 368.(2010).
- Özçelik, S. (1990). *Nidâyî Menâfi'ü'n-Nâs, Dil Özellikleri- Metin- Söz Dizimi*, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü, Yayınlanmamış doktora tezi, Malatya.
- Özköse, K. (2007). Mevlana Celeddin-i Rumi'nin Düşüncesinde Kadın, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 51-67.
- Sarı, N. (2000). *Osmanlı Hekimliği ve Tıp Bilimi*. Ak, B, 21.
- Sarı, N. (2012). *Tıp (Osmanlı Dönemi)*, İslam Ansiklopedisi, C 41.
- Sarı, N. (2021). *Osmanlı Tıp Tarihi Araştırmalarında Sorunlar 1. Baskı, Osmanlı Tarihçiliğine Yön Veren Konuşmalar*, Editörler: Bilgin, A., Bedizel Aydın, M., Kronik Kitap, İstanbul.
- Saylan, B. (2017). Mevlevîlik'te Kadın ve Mevlânâ Âilesinden Kâmile Hanım'ın Mevlevîliğe Hizmetleri, *Trabzon İlahiyat Dergisi*, 4(1), 89-100.
- Şahin, H. (2015). *Eski Anadolu Türkçesi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Şehsuvaroğlu, B. N. (1970). *Eczacılık Tarihi Dersleri*, İstanbul Üniversitesi, Hüsniyat Matbaası, İstanbul.
- Timurtaş, F. K. (1994). *XV. Yüzyıl, Eski Türkiye Türkçesi*, Enderun Kitabevi, İstanbul.
- Uludağ, O. Ş. (2010). *Osmanlılar devrinde Türk hekimliği*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Ünver, A. S. (1983). *Tıp Tarihi Yıllığı II*, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Yayınları, İstanbul.

- Yaka, M. (2022). *Sultan Melikşah Zamanında İlmî Hayat, Tıp Kültürü Ve Edebiyat (1072-1092)*, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yelten, M. (1993). *Şirvanlı Mahmud Kemâliyye: Giriş, İnceleme, Cümle Bilgisi, Metin, Sözlük*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi yayınları, (No. 3255), İstanbul.

10. Dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi

Önder POTUR¹

APA: Potur, Ö. (2023). Dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 126-150. DOI: 10.29000/rumelide.1283685

Öz

Temel dil becerileri olarak dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri ana dili öğretiminde başlıca öğrenme alanlarıdır. Bu dil becerilerinden anlama, yorumlama ve değerlendirme süreçlerini kapsayan dinleme becerisi iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biridir. Günlük hayatımızda en çok kullanılan becerilerden biri olan dinleme becerisi üzerine yerli ve yabancı literatürde birçok akademik araştırma yapılmıştır. Bu akademik araştırmaların önemli bir bölümünü de üniversitelerde yapılan tez çalışmaları oluşturmaktadır. Bu çalışmada 2011-2020 yılları arasında dinleme becerisi üzerine yapılan 134 yüksek lisans ve 41 doktora tezi olmak üzere toplam 175 lisansüstü tez incelenmiştir. İncelenen lisansüstü tezler araştırmanın yapıldığı yıl, üniversite, ana bilim dalı, hedef kitlesi, ilişkili dil becerisi, yöntem ve konu eğilimlerine yönelik meta-analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda en fazla tez çalışmasının 2019 yılında (f=49), en fazla tezin Gazi Üniversitesinde (f=23) ve Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dallarında (f=96) yapıldığı, hedef kitleye göre en çok ortaokul öğrencilerinin (f=56) tercih edildiği, ilişkili olduğu dil becerisi alanı açısından sadece dinleme becerisi (f=71) üzerine yapılan tez çalışmalarının daha çok olduğu, araştırmalarda yöntem olarak en çok deneysel yöntemin (f=58) kullanıldığı ve tezlerin konu eğilimlerine göre daha çok yöntem, strateji ve teknik (f=45) ilişkilendirildiği anlaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre başta dinleme becerisi olmak üzere temel dil becerileri ile ilgili yapılacak çalışmalara yönelik öneriler verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Dinleme, dinleme eğilimleri, temel dil becerileri, YÖK Tez Veri Tabanı

Examination of postgraduate theses on listening skill

Abstract

Listening, reading, speaking and writing skills as basic language skills are the main learning areas in mother tongue teaching. Listening, which includes the processes of understanding, interpretation and evaluation, is one of the basic ways of communicating and learning. Many academic studies have been carried out in the domestic and foreign literature on listening skill, which is one of the most used skills in our daily lives. An important part of these academic researches is thesis studies conducted at universities. In this study, a total of 175 postgraduate theses, including 134 master's and 41 doctoral theses, on listening skills between 2011 and 2020 were examined. The examined postgraduate theses were evaluated using the meta-analysis method for the year the research was conducted, university, department, target audience, related language skills, method and subject trends. As a result of the research, it was understood that the most thesis work was done in 2019 (f=49), the most thesis was done in Gazi University (f=23) and the Turkish and Social Sciences Departments (f=96), the most secondary school students (f=56) according to the target audience is preferred, there are more thesis

¹ Öğr. Öğr. Dr., Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Türk Dili Bölümü (Balıkesir, Türkiye), opotur@bandirma.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8805-6871 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283685]

studies on only listening skill (f=71) in terms of the language skill area it is related to, the experimental method (f=58) is mostly used as a method in the researches and theses are more associated with methods, strategies and techniques (f=45) than subject tendencies. According to the results of the research, suggestions are given for the studies to be done on basic language skills, especially listening skills.

Keywords: listening, listening tendencies, basic language skills, YÖK Thesis Database

1. Giriş

Ana dili öğretimi, ilköğretim ve ortaokulda öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin kazandırılması ile ilgili uygulamalar yapılmaktadır. Öğrencilerin beceri kazanmasına yönelik bu uygulamalar, ilköğretim birinci sınıftan itibaren öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak devam etmektedir (Sever, Kaya, Aslan, 2006). Bu dil becerilerinden dinleme hem diğer dil becerilerinin kazandırılmasında hem de bireyin sosyal ilişkilerinde önemli bir yeri bulunmaktadır.

Dinleme ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Göğüş'ün (1978) tanımına göre dinleme, bireyin işittiğini anlamak amacıyla dikkatli bir şekilde konuşmayı izleme çabasıdır. Demirel (1996), dinlemeyi konuşan kişinin vermek istediği mesajı, eksiksiz olarak anlayabilme ve söz konusu vericiye karşı tepkide bulunabilme etkinliği olarak ifade etmektedir. Engin ve Birol (2000), dinlemenin tanımını seslerin farkında olmayla ve onlara dikkati vermayla başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç olarak dile getirmektedir. Sever (2000), işittiğimizi anlamak ve saklamak veya işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak şeklinde tarif etmiştir. Özbay'ın (2005) tanımında dinleme, iletiyi gönderen bireyin ilettiği mesajları doğru bir şekilde algılama etkinliği olarak geçmektedir. Calp (2010)'e göre dinleme konuşmacının seslerini duymak, söylediklerini anlamak, gerekli olanları ve olabilecekleri alıp saklamak için sesler ve söylenenler üzerinde dikkati yoğunlaştırmaktır. Güneş (2013) ise ses, müzik, gürültü, konuşma gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizde yürütülen karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan dinlemede duyulan sesleri seçme işlevinin olduğu, birden fazla ses içerisinde bazılarının seçildiği, bundan dolayı dinlemenin bilinçli bir uygulama olduğu söylenebilir.

Kurudayıoğlu ve Kiraz'a (2020) göre dinleme, doğuştan gelen bir beceri değildir; bu nedenle doğal bir süreç de değildir. Bireyin dinlediğini anlamlandırabilmesi için her şeyden önce dinlediği dile dair zihninde bir girdinin olması ve belli düzeyde dünya bilgisine sahip olması gerekmektedir. Bireyin öncelikle fizyolojik olarak hazır bulunması, daha sonra ise dinlediklerini zihninde anlamlandırması ile dinleme süreci gerçekleşmektedir. Bu unsurların olmaması halinde dinleme süreci gerçekleşmemektedir. Dinleme becerisi; okuma, konuşma ve yazma becerileri gibi öğrenilerek sonradan kazanılan bir beceridir (Yüksel, 2010). Dinleme becerisinin gelişimi için eğitim gerekmektedir. Okulda dinleme eğitimi almış bir birey ile dinleme eğitimi almamış bir bireyin, dinleme becerisinin gelişimi yönünden farklılık göstermesi doğaldır (Kara, 2021).

İnsanlar sözlü iletişimde çeşitli sesler çıkarmakta ve bu sesler alıcı tarafından fark edilmekte ve dinleme süreci başlamaktadır. Bu süreç içerisinde paylaşma, bilgi alma ve çevreyi anlama gibi aşamalar vardır. Dinleme, iletişim kurma ile beraber anlama, öğrenme ve sosyal becerileri geliştirmeye yönelik önemli bir beceridir (Güneş, 2013). Çocuklar dinleme sürecinde bilgi edinerek zihinsel becerilerini geliştirirler.

Dinleme becerisi edinen çocuk, bu beceriyi sosyal hayatında bir araç olarak ömür boyu kullanacaktır. Bundan dolayı çocukların dinleme becerisini küçük yaşlarda geliştirmesine önem verilmelidir. Dinleme eğitimi çocuk daha anne karnında iken başlanabilir. Yapılan çalışmalar, bu çağlardaki çocuklar için anneye çocukla konuşma eğitiminin verilmesinin önemini, babanın da anne karnındaki çocukla konuşmasının ileride babanın sesini tanımasına katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır (Yağın, 2002). Okul öncesi çocuklarda ise dinleme eğitimi aile içinde gerçekleşmektedir. Okul öncesine ait bilgilerin azımsanmayacak bir kısmı dinleme yoluyla elde edilmektedir. Okullarda öğrenme ve zihin becerilerini geliştirme uygulamalarının temel aşamasında dinleme becerisi önemli bir yer tutmaktadır. Okulda, işte, hayatta olumlu ilişkiler kurmanın ve başarılı olmanın yolu bireylerin iyi birer dinleyici olmalarından geçmektedir. Böylelikle anlaşmazlıkların büyük oranda ortadan kalkmasına ve toplumda sağlıklı bir iletişim ortamının oluşmasına katkı sağlanacaktır (Doğan, 2011). Sosyal hayattaki dinleme becerisinin sağlamlığı da örgün eğitim kurumlarında dinleme eğitimi verilecek öneme bağlıdır. Öğrencilerin dinlediklerini anlamasında, ayırt etmesinde, eleştirip değerlendirmesini sağlayacak becerilerin kazandırılmasında ana dili öğretimine önemli işler düşmektedir (Calp, 2010).

Yapılan çalışmalar bireyin günlük hayatında dinlemeye önemli bir zaman ayırdığını göstermektedir. Bir insanın günün yüzde doksanlık kısmında konuşma, dinleme ve yazma ile meşgul olduğunu ve bu sürecin yüzde yetmişlik bölümünü dinlemenin oluşturduğunu gösteren araştırmalar vardır (Dennu vd. 1995: 17, akt. Ungan, 2013, 147). Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırma, bir ilkokul öğrencisinin gününün %90'ını başta öğretmenleri olmak üzere birilerini dinleyerek geçirdiğini ortaya koymuştur (Yangın, 1999: 30, akt. Ungan, 2013: 148). Minnesota Üniversitesinde dinleme ile ilgili yapılan bir araştırmada insanların günlük iletişim içerisinde %9 yazdığı, %16 okuduğu, %30 konuştuğu ve %45'inde ise dinlediği ortaya çıkmıştır (Ailes, 1996: 69, akt. Yıldız vd., 2010: 179). Yine yapılan araştırmalar bir insanın diğer insanlarla geçirdiği sürenin %42'sini dinlemeyle geçirdiği, bir öğrencinin öğretmeni ve arkadaşlarını günde 2,5-4 saat arası dinlediği, okul başarısının önemli ölçüde dinleme becerisine bağlı olduğu dile getirilmiştir (Göğüş, 1978, akt. İşeri, 2008, s. 160). Ergin ve Birol (2000) de ABD'de yapılan bir başka çalışmada bir ilkokul veya ortaokul öğrencisinin okulda zamanının %50'sinde dinlediğini, üniversitede ise bu dinleme oranının %90'a çıktığını ifade etmiştir.

Batı'da 1920 yılından sonra ilk, orta, yükseköğretimde ve iş hayatında dinleme eğitiminin önemine yönelik birçok araştırma yapılmıştır (Duker, 1966). Amerika Birleşik Devletleri ve Batı Avrupa ülkelerinde 1923-1963 yılları arasında dinleme becerisine yönelik 107 yüksek lisans ve 128 doktora tez çalışması hazırlanmıştır (Doğan, 2011). Önemli bir kısmı 1950 ile 1960 yılları arasında gerçekleştirilen bu tez çalışmalarında dinlemenin birçok sınıf düzeyinde incelendiği, dinleme becerisinin ölçülmesine yönelik testlerin geliştirildiği, 1950 yılından sonra da ders programlarında temel dil becerilerinin ayrıntılı olarak yer aldığı görülmektedir (Doğan, 2011). Ülkemizde ise dinleme eğitimi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite seviyesinde ele alındığında yaşamımızda önemli bir yeri olan bu becerinin eğitim ortamında ihmal edildiği anlaşılmaktadır (Coşkun, 2003; Özbay, 2002; Sevim ve İşcan, 2012; Coşkun, Özçakmak ve Balcı, 2011;). Geçmişten günümüze pasif bir beceri olarak dile getirilmiş olan dinleme becerisi, önemli bir eğitim almadan geliştirilebilecek bir beceri olarak değerlendirilmiştir. 1981 ile 2010 yılları arasında okuma ile ilgili 239 doktora ve yüksek lisans tezinin; dinleme ile ilgili 32 tez çalışmanın yapıldığı, bu veriler Türkçe öğretimi alanındaki tüm tez sayısı ile karşılaştırıldığında okuma ile ilgili yapılan tez oranının %15,3, dinlemeye yönelik yapılan tez oranının ise %2 olduğu anlaşılmıştır (Coşkun, Özçakmak ve Balcı, 2012). Bu verilerin karşılaştırılması sonucunda okuma üzerine yapılmış tez sayısı ile dinleme üzerine yapılan tez sayısı arasında önemli bir fark ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde dinleme eğitimi yönelik çalışmaların 1990'lı yıllarda başladığına göre bu becerinin önemli ölçüde ihmale uğradığı anlaşılabilecektir (Doğan, Özçakmak, 2014). Yapılan araştırmalar incelendiğinde özellikle

dinleme becerisini ölçmeye yönelik eksikliklerin olduğu ve bu konu ile ilgili daha fazla araştırmanın yapılması gerektiği dile getirilmiştir (Epçaçan, 2013). Araştırmacılar arasında dinleme becerisinin ölçülmesinin zor ve karmaşık bir süreç olduğu, bu yüzden değerlendirilmesinde nesnellik sağlamının zor olacağı yönünde düşünceler de mevcuttur (Yalçın, 2002, s. 128).

Dinleme becerisinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde Türkçe derslerinin önemli bir yeri vardır. Türkçe derslerinde öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini sorgulamaları, eleştirmeleri, araştırmaları, çıkarımda bulunmaları ve değerlendirmeleri amaçlanmaktadır. Türkçe Öğretim Programında (MEB, 2019) etkili dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesine yönelik çeşitli kazanımlar vardır. Programda beş ve altıncı sınıfta on ikişer, yedi ve sekizinci sınıfta on dörder olmak üzere toplam elli iki dinleme/izleme kazanımı bulunmaktadır. Söz konusu kazanımlar içerikleri açısından değerlendirildiğinde on bir dinleme/izleme kazanımının ortaokul seviyelerinde ortak olduğu görülmektedir. Programdaki dinleme/izleme kazanım konuları; söz varlığı, konu ve ana fikir, ana duygu tespiti, özetleme, sorulara cevap verme, başlık önerme, hikâye metinlerini canlandırma, sözlü olmayan mesajları kavrama, içerik değerlendirmesi, görüş bildirme, dinleme stratejilerini kullanma, tutarlılığı sorgulama, düşüncüyü geliştirme yollarını belirleme şeklinde ifade edilebilir.

Günümüz dünyasının bilimsel gelişmelerle çok hızlı bir şekilde değişmesi, insanın özellikle dijital ortamlarda yoğun bir mesaj altında kalması düşünöldüğünde dinleme eğitiminin oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Temel dil becerileri içerisinde dinleme, teknolojinin gelişmesiyle birlikte artan elektronik iletişim sürecinde ve görsel medya ortamında önemli bir yer tutmaya devam edecektir. Dinlemenin bireylere kazandırılması ve geliştirilmesinin nasıl olacağı son dönemde önemli bir araştırma konusu olarak ele alınmıştır. Dil becerileri üzerine yapılan araştırmalarda dinlemenin içeriği, dinleme eğitimi sürecinin özellikleri ve bu süreçte kullanılması gereken yöntem ve teknikler üzerine çeşitli sorular önem kazanmıştır. Geçmişten günümüze bu alanda yapılan çalışmaların sayısının ve kalitesinin arttırılması gerekmektedir. Yapılan bu çalışmanın dinleme becerisi üzerine yapılan araştırmaların ortaya konması ve alan yazına katkıda bulunması bakımından önemli olduğu düşünölmektedir.

Bu çalışmanın amacı ölkemizde 2011-2020 yılları arasında dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezleri yıl, üniversite, ana bilim dalı, hedef kitle, ilişkili alan, yöntem ve konu eğilimi açısından özelliklerini ortaya koymaktır.

2. Yöntem

Dinleme becerisi ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelendiği bu çalışmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz belirli bir konuda yapılan çalışmalarını bir araya getirerek araştırmaların sonuçlarını sentezlemek için istatistiksel araçlar kullanarak ortak sonuçlara ulaşmayı amaçlayan, böylece bireysel çalışmaların sınırlılıklarını azaltmaya çalışan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 24). Bu tür araştırmalar, herhangi bir alanda yapılan farklı çalışmalara ait sonuçların bir bütün olarak incelenmesini ve sonuçların anlamlı olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır (Coşkun, Özçakmak ve Balcı, 2012). Meta-analiz çalışmaları gelecekte yapılacak çalışmalara yön vermesi açısından da önemli olduğu düşünölmektedir.

2.1. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın verileri, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. Çalışmada dinleme becerisi ile ilgili 2011-2020 yılları arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Tezlerin taranmasında “Türkçe, ana dil, dinle, anla, dil beceri” kavramları kullanılmıştır. Çalışmaya ait verilerin elde edilmesinde tezlerin başlık, özet ve yöntem bölümleri esas alınmıştır. Yapılan analizde bu bölümlerde veri eksikliği varsa araştırmanın tümüne bakılmıştır. Yapılan tez taramasına ait veriler Excel tablosu şeklinde oluşturulan Dinleme Becerisi Tarama Analiz Formu ile incelenmiştir. Tarama neticesinde elde edilen tezlerin; yıl, üniversite, ana bilim dalı, hedef kitle, ilişkili beceri alanı, yöntem ve konu eğilimlerine ait bilgiler bu tabloya işlenmiştir. Tabloda oluşan kodlamalar kontrol edilmiş ve kodlamalar arasında oluşan küçük farklılıklar düzeltilmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen verilerin analizi yapılarak değerlendirilmiş ve veriler sayısallaştırılmıştır. Bu sayısal veriler üzerinde düzenlemeler yapılmış ve bulgulara son şekli verilmiştir.

2.2. Kapsam ve sınırlılık

Bu çalışma, dinleme becerisi ile ilgili kavramların kullanılmasıyla belirlenmiş 134 yüksek lisans tezi ve 41 doktora tezi olmak üzere toplam 175 lisansüstü tez ile sınırlıdır (bkz. Ek-1). Çalışmaya dahil edilen tezler 2011-2020 yılları arasındaki tez araştırmalarını kapsamaktadır.

3. Bulgular ve yorum

Bu bölümde dinleme becerisi ile ilgili lisansüstü tezlere yönelik yapılan analiz sonucunda çalışmaların yıl, üniversite, ana bilim dalı, hedef kitle, ilişkili olduğu alan, yöntem ve konu eğilimlerine dair bulgular tablolar haline getirilmiş ve bu bulgular hakkında yorumlar yapılmıştır.

3.1. Dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yıllarına göre bulgular ve yorum

Tablo 1. Dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans Tezleri	Doktora Tezleri	Toplam
2011	7	4	11
2012	8	4	12
2013	6	4	10
2014	8	4	12
2015	9	4	13
2016	8	2	10
2017	10	2	12
2018	17	5	22
2019	45	4	49
2020	16	8	24
Toplam	134	41	175

Tablo 1'e bakıldığında 2011-2020 yılları arasında dinleme becerisi üzerine yapılan tez sayısının son üç yılda arttığı görülmektedir. Bu durum araştırmacıların son yıllarda dinleme becerisine yönelik ilgisinin artması ile açıklanabilir. En fazla tez araştırmasının yapıldığı yılın 2019 (f=49) yılı olduğu anlaşılmıştır.

En az tez araştırmasının yapıldığı yıllar ise 2013 (f=10) ve 2016 (f=10) yılları olduğu belirlenmiştir. Yüksek lisans tezinin en fazla 2019 (f=49) yılında, doktora tezinin en fazla 2020 (f=8) yılında yapıldığı saptanmıştır. Yüksek lisans tezinin en az 2013 (f=6) yılında, doktora tezinin ise en az 2016 (f=2) ve 2017 (f=2) yıllarında yapıldığı ortaya çıkmıştır.

3.2. Dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre bulgular ve yorum

Tablo 2. Dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı

	Üniversite	Yüksek Lisans Tezleri	Doktora Tezleri	Toplam
1	Gazi Üniversitesi	9	14	23
2	Atatürk Üniversitesi	7	4	11
3	Erciyes Üniversitesi	7	2	9
4	Necmettin Erbakan Üniversitesi	5	3	8
5	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	7	-	7
6	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	5	1	6
7	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	5	1	6
8	Dokuz Eylül Üniversitesi	5	1	6
9	Hacettepe Üniversitesi	3	3	6
10	Marmara Üniversitesi	5	1	6
11	Sakarya Üniversitesi	5	1	6
12	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	4	1	5
13	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	4	1	5
14	Yıldız Teknik Üniversitesi	5	-	5
15	Dumlupınar Üniversitesi	4	-	4
16	Ege Üniversitesi	3	1	4
17	Selçuk Üniversitesi	3	1	4
18	Uşak Üniversitesi	3	1	4
19	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	3	-	3
20	Mersin Üniversitesi	3	-	3
21	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	3	-	3
22	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	3	-	3
23	Akdeniz Üniversitesi	2	-	2
24	Anadolu Üniversitesi	1	1	2
25	Ankara Üniversitesi	1	1	2
26	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2	-	2
27	Bursa Uludağ Üniversitesi	2	-	2
28	Cerrahpaşa Üniversitesi	1	1	2
29	Çukurova Üniversitesi	2	-	2
30	İnönü Üniversitesi	-	2	2
31	Kırıkkale Üniversitesi	2	-	2

32	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	2	-	2
33	Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	-	1
34	Balıkesir Üniversitesi	1	-	1
35	Bartın Üniversitesi	1	-	1
36	Boğaziçi Üniversitesi	1	-	1
37	Bursa Uludağ Üniversitesi	2	-	2
38	Çağ Üniversitesi	1	-	1
39	Düzce Üniversitesi	1	-	1
40	Fırat Üniversitesi	1	-	1
41	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	1	-	1
42	İstanbul Üniversitesi	1	-	1
43	İstanbul Aydın Üniversitesi	1	-	1
44	Manisa Celal Bayar Üniversitesi	1	-	1
45	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	-	1
46	Ordu Üniversitesi	1	-	1
47	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	-	1
48	Trakya Üniversitesi	1	-	1
49	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1	-	1
Toplam		134	41	175

Tablo 2'ye bakıldığında 2011-2020 yılları arasında dinleme becerisi üzerine yapılan tezlerin toplam 49 üniversitede yapıldığı görülmektedir. En fazla tezin Gazi (f=23), Atatürk (f=11), Erciyes (f=9), Necmettin Erbakan (f=8) ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitelerinde (f=7) yapıldığı anlaşılmıştır. Bu üniversitelerde yapılan tez sayısı (f=58) bütün üniversitelerde yapılan toplam tez sayısının (f=175) üçte birini oluşturmaktadır. Yüksek lisans tezleri 48 üniversitede yapılırken doktora tezlerinin 19 üniversitede yapıldığı belirlenmiştir. Bu durum üniversitelerde doktora programlarının yüksek lisans programlarına göre daha az olması ile açıklanabilir.

3.3. Dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin ana bilim dallarına göre bulgular ve yorum

Tablo 3. Dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımı

Ana Bilim Dalları	Yüksek Lisans Tezleri	Doktora Tezleri	Toplam
1 Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı ²	72	24	96
2 Temel Eğitim Ana Bilim Dalı ³	30	8	38
3 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı	9	1	10
4 Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	4	4	8

² Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı tezleri içerisinde ana bilim dallarının birleştirilmesi esas alınarak Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı tezleri yer almaktadır.

³ Temel Eğitim Ana Bilim Dalı tezleri içerisinde ana bilim dallarının birleştirilmesi esas alınarak İlköğretim Ana Bilim Dalı ve Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı tezleri yer almaktadır.

5	Özel Eğitim Ana Bilim Dalı	3	2	5
6	Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı	4	-	4
7	Kulak Burun Boğaz Ana Bilim Dalı	3	-	3
8	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı	2	-	2
9	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Ana bilim Dalı	1	-	1
10	Dil Bilim Ana Bilim Dalı	1	-	1
11	Elektronik-Bilgisayar Eğitimi Ana Bilim Dalı	-	1	1
12	Güzel Sanatlar Ana Bilim Dalı	1	-	1
13	Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ana Bilim Dalı	-	1	1
14	Psikoloji Ana Bilim Dalı	1	-	1
15	Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı	1	-	1
16	Türkiyat Araştırmaları Ana Bilim Dalı	1	-	1
17	Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı	1	-	1
Toplam		134	41	175

Tablo 3'e bakıldığında 2011-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin toplam 17 ana bilim dalında yapıldığı görülmektedir. En fazla tezin Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı (f=96), Temel Eğitim Ana Bilim Dalı (38), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dallarında (f=10) yapıldığı anlaşılmıştır. Bu durum, temel dil becerileri içerisinde yer alan dinleme becerisi çalışmalarının bu ana bilim dallarının araştırma sahası içerisinde yer almasıyla açıklanabilir. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalında yapılan tez sayısı ise uluslararası öğrencilere yönelik ilgi ve çalışmaların arttığını göstermektedir. Özel Eğitim Ana Bilim Dalı (f=5) ve Kulak Burun Boğaz Ana Bilim Dallarında (f=3) dinleme becerisi ile ilgili yapılan tezlerin işitme kaybı yaşayan öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalında yapılan tezlerin ise daha çok farklı ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması üzerine yapıldığı saptanmıştır.

3.4. Dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin hedef kitlelerine göre bulgular ve yorum

Tablo 4. Dinleme becerisi üzerine yapılan tezlerin hedef kitlelerine göre dağılımı

Kategoriler	Alt Kategoriler	Yüksek Lisans Tezleri	Doktora Tezleri	Toplam
Öğrenciler	Ortaokul öğrencileri	36	20	56
	İlkokul öğrencileri	21	6	27
	Uluslararası öğrenciler	20	2	22
	Okul öncesi öğrencileri	10	3	13
	Yükseköğretim öğrencileri	5	1	6
	Özel eğitim öğrencileri	3	-	3
	Göçmen öğrenciler	2	-	2
	İki dilli öğrenciler	1	1	2

	Görme engelli öğrenciler	-	1	1
	İşitme cihazı kullanan çocuklar	1	-	1
	Mesleki eğitim öğrencileri	1	-	1
	Ortaöğretim öğrencileri	-	1	1
	Yurtdışındaki Türk Öğrenciler	1	-	1
Toplam		101	35	136
Kişi grupları	Türkçe öğretmenleri	5	1	6
	Akademisyenler	2	-	2
	Okul yöneticileri	2	-	2
	Sınıf öğretmenleri	1	1	2
	Öğrenci velileri	1	-	1
	Hükümlüler	1	-	1
Toplam		12	2	14
Alan yazın kaynakları	TÖMER ders kitapları	10	2	12
	Türkçe ders kitapları	7	2	9
	Türkçe öğretim programı	6	1	7
	Akademik çalışmalar	3	-	3
Toplam		26	5	31
Genel Toplam		139	42	181 ⁴

Tablo 4'e bakıldığında dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerde hedef kitle olarak en fazla öğrencilerin (f=136) seçildiği görülmektedir. Dinleme becerisine yönelik yapılan tez çalışmalarının öğrenciler grubunda en fazla ortaokul öğrencileri (f=56) üzerine tez çalışmasının yapıldığı anlaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerini; sırasıyla İlkokul öğrencileri (f=27), uluslararası öğrenciler (f=22), okul öncesi öğrenciler (f=13) takip etmektedir. Bu analize göre araştırmacıların dinleme becerisine yönelik tezlerde araştırma sahası olarak daha çok ortaokul, ilkokul ve okul öncesi eğitim dönemlerini tercih ettiği belirlenmiştir. Bu durum bu eğitim dönemi çalışmalarının Türkçe Eğitimi ve Temel Eğitim Ana Bilim Dalı araştırma sahası içerisinde yer almasıyla açıklanabilir. Uluslararası öğrencilere yönelik yapılan tezler bu alanda yapılan çalışmaların son dönemde artmasına bağlanabilir. Yükseköğretim (f=6) ve ortaöğretim (f=1) öğrencilerine yönelik yapılan tez çalışmalarının ise yetersiz olduğu söylenebilir.

Tablo 4'te kişi grupları kategorisine bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin (f=6) tezlerde en çok yer alan hedef kitle olduğu görülmektedir. Bu durumda araştırmacıların dinleme becerisine yönelik yaptığı çalışmalarda ortaokul öğrencileri ile birlikte ortaokul Türkçe eğitimini gerçekleştiren Türkçe öğretmenlerini tercih ettiği söylenebilir. Araştırmacıların kişi grupları içerisinde eğitim ortamında yer alan akademisyenleri, okul yöneticilerini ve öğrenci velilerini de hedef kitle olarak seçtiği anlaşılmıştır.

Alan yazın kategorisinde ise TÖMER ders kitaplarının (f=12) en fazla kullanılan hedef kitle olduğu görülmektedir. Bu durum son dönemde uluslararası öğrencilere temel dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmaların artmasıyla açıklanabilir. Alan yazın kategorisi içerisinde hedef kitle olarak Türkçe ders kitapları (f=9), Türkçe öğretim programı (f=7) ve akademik çalışmalar

⁴ Hedef kitleye yönelik yapılan analizde 6 tezde birden fazla hedef kitle olduğu anlaşıldığından yüksek lisans tez sayısı 139, doktora tez sayısı 42 ve toplam tez sayısı 181 olarak gösterilmiştir.

(f=3) da olduğu anlaşılmıştır. Bu durum, alan yazın kaynaklarının incelenmesiyle oluşturulan tez çalışmalarının araştırmacılar tarafından tercih edildiğini göstermektedir.

3.5. Dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin ilişkili olduğu alana göre bulgular ve yorum

Tablo 5. Dinleme becerisi üzerine yapılan tezlerin ilişkili alanlarına göre dağılımı

İlişkili Alan	Yüksek Lisans Tezleri	Doktora Tezleri	Toplam
Dinleme	56	15	71
Dil becerileri	26	9	35
Uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi	29	4	33
Okuma	14	7	21
Konuşma	4	4	8
Yazma	3	2	5
Dil bilgisi	1	-	1
Yurtdışındaki Türk çocuklara Türkçe öğretimi	1	-	1
Toplam	134	41	175

Tablo 5'e bakıldığında sadece dinleme becerisi (f=71) ile ilgili yapılan tezlerin diğer beceri ve alanlara göre daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Yapılan tezlerde dinleme becerisinin ilişkili olduğu alanlar arasında dil becerilerinin tamamı (f=35), uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi (f=33) ve okuma becerisi (f=21) ön plana çıkmaktadır. Dinleme becerisinin dil becerilerinin tamamı ile ilişkilendirilmesi araştırmacıların temel dil becerilerini bir bütün olarak değerlendirmesinden kaynaklanabilir. Uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi alanına yönelik yapılan tezler, bu alana yönelik ilgi ve araştırmaların artması ile açıklanabilir. Dinleme becerisini okuma becerisi ile ilişkilendirilmesine yönelik yapılan tezler ise okuma ve dinleme becerilerinin anlama becerisi alanı içerisinde ilişkili beceriler olması ile ifade edilebilir. Yapılan tez çalışmalarında dinleme becerisinin konuşma (f=8), yazma (f=5) ve dil bilgisi (f=1) becerileri ile ilişkili tez sayısının az olduğu belirlenmiştir. Bu durumda araştırmacıların dinleme becerisinin konuşma, yazma ve dil bilgisi becerileri ile ilişkilendirilmesine yönelik çalışmalara yönelmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

3.6. Dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yöntemlerine göre bulgular ve yorum

Tablo 6. Dinleme becerisi üzerine yapılan tezlerin yöntemlerine göre dağılımı

Yöntem	Yüksek Lisans Tezleri	Doktora Tezleri	Toplam
Deneysel yöntem	42	16	58
Doküman incelemesi	27	4	31
Karma yöntem	10	10	20
Nicel araştırma	17	2	19

Tarama modeli	15	2	17
Nitel araştırma	12	4	16
Eylem araştırması	4	2	6
Durum çalışması	4	1	5
Korelasyonel araştırma	2	-	2
Karşılaştırmalı model	1	-	1
Toplam	134	41	175

Tablo 6'ya bakıldığında dinleme becerisi üzerine yapılan tezlerde deneysel yöntemin (f=58) en fazla kullanılan yöntem olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmacıların tezleri daha çok uygulamalı çalışmalar olarak düşündüğünü göstermektedir. Doküman incelemesi (f=31), karma yöntem (f=20), nicel araştırma (f=19), tarama modeli (f=17), nitel araştırma (f=16) da yine dinleme becerisi tezlerinde ön plana çıkan yöntemler olduğu anlaşılmıştır. Doküman incelemesi yöntemiyle yapılan tezlerin fazla olması araştırmacıların alan yazın taraması çalışmalarına ilgi göstermesinin bir sonucu olabilir. Karma yöntemin uygulandığı tezler ise araştırmacıların tez çalışmalarında farklı yöntemleri kullanarak araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmak istemelerinden kaynaklanabilir.

3.7. Dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin konu eğilimine göre bulgular ve yorum

Tablo 7: Dinleme becerisi üzerine yapılan tezlerin konu eğilimlerine göre dağılımı

	Konu Eğilimi	Yüksek Lisans Tezleri	Doktora Tezleri	Toplam
1	Yöntem, strateji ve teknik	28	17	45
2	Dinleme metinleri	14	3	17
3	Dinleme becerisinin değerlendirilmesi	13	2	15
4	Dinleme etkinlikleri	11	-	11
5	Edebi türler	9	1	10
6	Dinleme kazanımları	7	1	8
7	Oyun eğitimi	4	1	5
8	Dijital materyaller	3	1	4
9	Dinleme stratejisi	4	-	4
10	Eleştirel dinleme	1	3	4
11	Öz yeterlik	3	1	4
12	Teknoloji destekli eğitim	2	2	4
13	Dinleme kaygısı	3	-	3
14	Dinlemede farkındalık	2	-	2
15	Eğitimde film kullanımı	2	-	2

16	Televizyon programı	2	-	2
17	Web uygulaması	2	-	2
18	Ölçek geliştirme	1	1	2
19	Yaratıcı düşünme	1	1	2
20	Bakış açısı alma becerileri	1	-	1
21	Çocuk yetiştirme tutumu	1	-	1
22	Dijital bağımlılık	1	-	1
23	Dikkat eksikliği	1	-	1
24	Dil bilgisi öğretimi	1	-	1
25	Dinleme motivasyonu	-	1	1
26	Dinleme sınavı geliştirme	1	-	1
27	Dinleme sorunları	1	-	1
28	Dinleme tutumu	1	-	1
29	Dinleme türleri	1	-	1
30	Duygusal öğrenme becerisi	1	-	1
31	Eğitim programı	-	1	1
32	Eleştirel düşünme	-	1	1
33	Estetik dinleme	1	-	1
34	Görsel materyal kullanımı	1	-	1
35	İhtiyaç analizi	1	-	1
36	İletişim becerileri	1	-	1
37	Kavram haritası	1	-	1
38	Metaforik algılar	1	-	1
39	Müzik eğitimi	1	-	1
40	Okul öncesi eğitim	1	-	1
41	Öğrenme ve öğretme süreci	-	1	1
42	Öz düzenleme becerileri	1	-	1
43	Sessiz okuma	1	-	1
44	Vurgu ve tonlama	-	1	1
45	Yanlış analizi	1	-	1
46	Yaratıcı drama	-	1	1
47	Yaratıcı yazma	1	-	1
48	Zihin kuramı becerileri	-	1	1
49	Zihinsel süreçler	-	1	1
Toplam		134	42	176 ⁵

Tablo 7'ye bakıldığında dinleme becerisine yönelik yapılan çalışmalarda 49 farklı konu eğilimi görülmektedir. Bu durumda tez çalışmalarında dinleme becerisinin ilişkilendirilebileceği konu alanının oldukça geniş olduğu söylenebilir. Dinleme becerisi üzerine yapılan tez çalışmalarında dinleme

⁵ Konu eğilimlerine yönelik yapılan analizde 1 tezde birden fazla konu eğilimi olduğu anlaşıldığından doktora tez sayısı 42 ve toplam tez sayısı 176 olarak gösterilmiştir.

becerisinin en çok farklı yöntem, strateji ve tekniklerle (f=45) ilişkilendirildiği anlaşılmıştır. Bu durum araştırmacıların tez çalışmalarında dinleme becerisini incelemek ve geliştirmek için farklı yöntem, strateji ve teknikler üzerine çalıştıklarını göstermektedir. Dinleme becerisinin en fazla ilişkilendirildiği diğer eğilimler ise dinleme metinleri (f=17), dinleme becerisinin değerlendirilmesi (f=15), dinleme etkinlikleri (f=11), edebi türler (f=10) ve dinleme kazanımları (f=8) olarak belirlenmiştir. Bu verilere göre dinleme becerisi üzerine yapılan tez çalışmalarında dinleme metinlerinin ve etkinliklerinin önemli bir yer tuttuğu saptanmıştır. Yine çeşitli uygulamalarla öğrencilerin dinleme becerilerini değerlendirmeye ve dinleme becerisinin geliştirilmesi ile ilgili farklı edebi türlerin etkinliğini araştırmaya yönelik tez çalışmalarının yapıldığı ortaya konmuştur. Araştırmacıların farklı öğretim programlarındaki kazanımların uygunluğuna ve karşılaştırılmasına yönelik dinleme kazanımları üzerine araştırmalar yaptıkları anlaşılmıştır.

4. Tartışma ve sonuç

2011-2020 yılları arasında dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin sayısı 175'tir. Bu tezlerin 41'ini doktora, 134'ünü ise yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. En fazla tez araştırmasının yapıldığı yılın 2019 yılı olduğu anlaşılmıştır. 2018-2020 yıllarında yapılan tez sayısı, toplam tez sayısının üçte birini oluşturmaktadır. Bu durum araştırmacıların bu yıllar arasında dinleme becerisine yönelik ilgisinin artması ile açıklanabilir. Doğan ve Özçakmak (2014), 2009-2013 yılları arasında yapılan dinlemeye yönelik tez sayısının 1998-2008 yılları arasındaki tez sayısına göre daha fazla olduğunu, tez sayısının hem doktora hem de yüksek lisans seviyesinde arttığını dile getirmiştir. Sevim ve Erem (2012), Türkçe öğretimi ile ilgili yüksek lisans tezlerinin başlıklarına ve özetlerine ilişkin yaptıkları çalışmada 2005-2010 arasında yüksek lisans tezlerinin üç kat daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Boyacı ve Demirkol (2018), 1995-2018 arasında temel dil becerilerine yönelik yapılan doktora tezlerinin yıllara göre dağılımına göre 2014 yılından sonra önemli bir artış olduğunu saptamıştır. Bu durum geçmişten günümüze temel dil becerileri üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde sayısal bir artışın olduğunu göstermektedir.

Dinleme becerisi üzerine yapılan tezlerin farklı 49 üniversitede yapıldığı anlaşılmıştır. Yüksek lisans tezleri 48 üniversitede yapılırken doktora tezlerinin 19 üniversitede yapıldığı belirlenmiştir. En fazla tez; Gazi, Atatürk, Erciyes, Necmettin Erbakan ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli üniversitelerinde yapıldığı tespit edilmiştir. Doğan ve Özçakmak (2014), dinleme eğitimi tezleri üzerine yaptıkları araştırmada 1998-2013 yılları arasında en fazla tezin Gazi Üniversitesinde yapıldığını saptamıştır. Boyacı ve Demirkol (2018) Türkçe öğretimine yönelik doktora tezleri üzerine yaptıkları çalışmada en çok Gazi ve Atatürk Üniversitelerinde tez çalışmasının yapıldığını dile getirmiştir. Ceran, Aydın ve Onarıcıoğlu (2018) okuma eğitimi üzerine yapılan tezler üzerine yaptıkları araştırmada tezlerin ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyinde yapıldığı ve Gazi Üniversitesi'nde yapılan okumaya becerisi ile ilgili tezlerin diğer üniversiteler ile karşılaştırıldığında daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şeref ve Karagöz (2019) Web of Science (WoS) veri tabanında inceledikleri dergilerde Gazi Üniversitesinde görev yapan akademisyenlerin Türkçe eğitimi alanında daha çok yayın yaptıklarını ortaya koymuştur. Aydeniz ve Haydaroğlu (2021), temel dil becerilerine yönelik 58 üniversitenin lisansüstü tez çalışması hazırladığını, bu üniversitelerden 13'ünün hem doktora hem de yüksek lisans çalışmalarında yer aldığını, doktora ve yüksek lisans tezlerinde en fazla çalışmayı Gazi Üniversitesinin yaptığını ifade etmiştir. Bu durum Gazi Üniversitesinin 1998-2020 yılları arasında temel dil becerileri üzerine en fazla tez yapılan üniversite olduğunu göstermektedir. Gazi Üniversitesinin temel dil becerilerine yönelik çalışmalarda ilk sırada yer alması bu üniversitenin kurumsal altyapı ve akademik yapılanmasının erken gerçekleştirilmiş olması ile açıklanabilir.

Dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin toplam 17 ana bilim dalında yapıldığı anlaşılmıştır. En fazla tezin Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dallarında yapıldığı belirlenmiştir. Ceran, Aydın ve Onarıcıoğlu (2018) okuma ile ilgili yapılan tezlere yönelik yaptıkları araştırmada Temel Eğitim Ana Bilim Dallarında okuma eğitimi üzerine daha fazla tez tamamlandığını ifade etmiştir. Bu durum, temel dil becerilerine yönelik yapılan tez çalışmalarının bu ana bilim dallarının araştırma sahası içerisinde yer almasıyla açıklanabilir. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalında yapılan dinleme becerisi tez sayısının üst sıralarda yer alması araştırmacılar arasında uluslararası öğrencilere yönelik ilginin arttığını göstermektedir.

Dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerde hedef kitle olarak en fazla öğrencilerin seçildiği anlaşılmıştır. Dinleme becerisine yönelik yapılan tez çalışmalarının öğrenciler grubunda en fazla ortaokul öğrencileri üzerine tez çalışmasının yapıldığı belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerini; sırasıyla ilkökul öğrencileri, uluslararası öğrenciler, okul öncesi öğrenciler takip etmektedir. Kişi grupları kategorisine bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin tezlerde en çok yer alan hedef kitle olduğu saptanmıştır. Alan yazın kategorisinde ise TÖMER ders kitaplarının en fazla kullanılan hedef kitle olduğu tespit edilmiştir. Coşkun, Balcı ve Özçakmak (2012), yazma alanındaki tezleri inceledikleri araştırmalarında çalışmaların daha çok ilkökul ve ortaokul öğrencilerine yönelik olduğunu dile getirmiştir. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş'ın (2013), Türkçenin öğretimi ile ilgili yapılan tezlere yönelik yaptıkları çalışmada en çok ilkökul öğrencilerinin hedef kitle olarak seçildiğini, ilkökul öğrencilerinden sonra ortaokul öğrencilerinin tercih edildiğini ifade etmişlerdir. Doğan ve Özçakmak (2014), dinleme üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmalarını hedef kitleye göre incelediğinde tezlerin en fazla ortaokul öğrencilerine yönelik gerçekleştirildiğini saptamıştır. Akaydın ve Çeçen (2015), okuma becerisine yönelik yapılan makale çalışmalarında örneklem olarak çoğunlukla ortaokul öğrencilerinin kullanıldığını belirlemiştir. Potur ve Yıldız (2016), konuşma alanında yapılan tezlerde en çok ortaokul öğrencilerinin; makalelerde ise en çok yabancı uyruklu öğrencilerin tercih edildiğini ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik çalışmaların az olduğunu dile getirmiştir. Dönmez ve Gündoğdu (2016) Türkçe eğitim programları alanına ilişkin çalışmalarda örneklem grubunun genellikle öğretmenlerden oluştuğunu ifade etmiştir. Ceran, Aydın ve Onarıcıoğlu (2018) okuma eğitimine yönelik tezler üzerine yaptıkları araştırmada çalışma grubu açısından daha çok ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin tercih edildiğini ortaya koymuştur. Yılmaz ve Kaya (2020), ilk okuma yazma ve Türkçe eğitimi alanlarında yapılan tezler üzerine yaptıkları çalışmada tezlerde en çok öğrenci ve öğretmenlerin seçildiğini ve öğrenci gruplarından en fazla 1. sınıf öğrencilerinin tercih edildiğini vurgulamıştır. Bu durum temel dil becerilerine yönelik yapılan çalışmalarda hedef kitle olarak ortaokul ve ilkökul öğrencilerinin daha fazla tercih edildiğini göstermektedir. Bu eğitim dönemi çalışmalarının Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Temel Eğitim Ana Bilim Dalı araştırma sahası içerisinde yer almasıyla açıklanabilir. Uluslararası öğrencilere yönelik yapılan tez sayısı, bu alanda yapılan çalışmaların son dönemde artmasına bağlanabilir. Yükseköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik yapılan tez çalışmalarının ise yetersiz olduğu söylenebilir. Bu durumda başta dinleme becerisi üzere araştırmacıların yükseköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik tez çalışmalarına yönelmesi önerilebilir.

Dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerde sadece dinleme becerisi ile ilgili yapılan tezlerin diğer beceri ve alanlara göre daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Yapılan tezlerde dinleme becerisinin ilişki olduğu alanlar arasında dil becerilerinin tamamı, uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi ve okuma becerisi ön plana çıkmıştır. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013), Türkçe öğretimi alanı çalışmalarına yönelik yapılan araştırmalarında karma beceri alanları ile okuma becerisi üzerine yapılan çalışmaların

daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Doğan ve Özçakmak (2014), dinleme becerisi alanında yapılan çalışmaların yaklaşık üçte birinin sadece dinleme becerisine yönelik tezler olduğunu, diğer tezlerde ise dinlemenin sırasıyla okuma, konuşma ve yazma eğitimi ile ilişkilendirildiğini ifade etmiştir. Potur ve Yıldız (2016), konuşma becerisine yönelik yapılan çalışmalarla ilgili yaptıkları araştırmada en çok sadece konuşma üzerine yapılan çalışmaların olduğunu ve konuşma becerisinin dinleme, okuma, yazma ve dilbilgisi alanları ile ilişkilendirilmesine dair çalışmaların az olduğunu vurgulamıştır. Türkçe öğretiminde lisansüstü tezlerin eğilimlerini değerlendiren Özçakmak (2017) konu dağılımı bölümünde en çok okuma eğitimi, yazma eğitimi, ders kitapları ve yabancılara Türkçe öğretimi konularında çalışıldığını saptamıştır. Boyacı ve Demirkol (2018) Türkçe öğretimi doktora tezlerinde en fazla temel dil becerilerinin, en az ise noktalama işaretlerinin çalışıldığını ifade etmiştir. Yılmaz ve Kaya (2020), ilk okuma yazma ve Türkçe eğitime yönelik yapılan tezler üzerine yaptıkları çalışmada tezlerin alt alanlarına göre dağılımını genel Türkçe performansı, okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma olarak sıralamıştır. Aydeniz ve Haydaroğlu (2021), dil becerine yönelik lisansüstü tezler incelendiğinde en çok çalışmanın okuma ve yazma becerisi ile ilgili olduğunu, en az çalışmanın yürütüldüğü beceri alanının ise dinleme becerisi olduğunu, dinleme ve konuşma becerilerinde yeterince çalışma yapılmadığını saptamıştır. Birçok araştırmacı Türkçe eğitiminde lisansüstü tezlerin yönelimlerini inceleyen araştırmalarında temel dil becerileri arasında en az çalışılan beceri alanlarının dinleme ve konuşma olduğunu dile getirmiştir (Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu, 2013; Özçakmak 2017; Bozkurt ve Uzun, 2015). Bu açıklamalar üzerine başta dinleme becerisi olmak üzere temel dil becerilerinin birbirleri ile ilişkilendirilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Dinleme becerisi üzerine yapılan tezlerde en fazla deneysel yöntemin kullanıldığı anlaşılmıştır. Doküman incelemesi, karma yöntem, nicel araştırma, tarama modeli, nitel araştırma da yine dinleme becerisi tezlerinde ön plana çıkan yöntemler olduğu belirlenmiştir. Elbir ve Yıldız (2012), yazma eğitime yönelik yapılan tezlerde en çok deneysel çalışmanın tercih edildiğini ifade etmiştir. Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013), değerlendirdikleri Türkçe eğitime yönelik tezlerde nitel araştırma yöntemlerinin nicel araştırmalara göre daha çok kullanıldığını saptamışlardır. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013), inceledikleri makalelerde tarama modelindeki çalışmaların çoğunlukta olduğunu ve en çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını belirtmişlerdir. Akaydın ve Çeçen (2015), okuma becerisine yönelik yapılan makalelerde en çok nicel araştırma yöntemlerinden tarama yönteminin kullanıldığını tespit etmiştir. Potur ve Yıldız (2016) ise yaptıkları araştırmada konuşma becerisine yönelik çalışmalarda en çok deneysel yöntemin ve karma yöntemin tercih edildiğini, makale çalışmalarında ise doküman incelemesi yönteminin daha çok kullanıldığını dile getirmiştir. Ceran, Aydın ve Onarıcıoğlu (2018) okuma eğitimi üzerine yapılan tezler üzerine yaptıkları araştırmada nicel yöntemin daha çok kullanıldığını ortaya koymuştur. Dönmez ve Gündoğdu (2016) Türkçe eğitim programları alanına ilişkin çalışmalarda nitel araştırmaların çalışmalarda daha çok kullanıldığını belirlemiştir. Yılmaz ve Kaya (2020), ilk okuma yazma ve Türkçe eğitimi alanlarında yapılan tezler üzerine yaptıkları çalışmada tezlerin çoğunun betimsel desene göre nicel veriler elde edilerek yazıldığını vurgulamıştır. Bu araştırmalara göre temel dil becerileri üzerine yapılan çalışmalarda daha çok deneysel yöntem, nicel araştırma, nitel araştırma, tarama modeli ve doküman incelemesinin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum araştırmacıların temel dil becerileri ile ilgili çalışmalarda daha çok uygulamalı çalışmaları tercih ettiğini göstermektedir.

Dinleme becerisine yönelik yapılan lisansüstü tezlerde 49 farklı konu eğilimi belirlenmiştir. Dinleme becerisi üzerine yapılan tez çalışmalarında dinleme becerisinin en çok farklı yöntem, strateji ve tekniklerle ilişkilendirildiği anlaşılmıştır. Konu eğilimlerine yönelik yapılan analizde dinleme becerisinin en fazla ilişkilendirildiği eğilimler olarak dinleme metinleri, dinleme becerisinin

değerlendirilmesi, dinleme etkinlikleri, edebi türler ve dinleme kazanımları olduğu belirlenmiştir. Doğan ve Özçakmak (2014), dinleme becerisi alanında yapılan tez çalışmalarında dinleme ile en çok strateji, yöntem ve tekniklerin ilişkilendirildiğini ifade etmiştir. Sevim ve Erem (2012), değerlendirdikleri yüksek lisans tez başlıklarındaki kavramlarda çocuk edebiyatı, Türkçe eğitimi, metin, söz varlığı gibi kavramların çok kullanıldığı, bununla birlikte Türkçe eğitimi çalışmalarında özellikle çocuk edebiyatı üzerine durulduğunu dile getirmiştir. Deniz ve Dinçel (2015), Türkçe öğretimi ile ölçme ve değerlendirme alanının ilişkilendirilmesine yönelik çalışmaların ilgi kazandığını, buna rağmen çalışmalarda alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının çok kullanılmadığını, başarıyı ölçmede daha çok çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların seçildiğini ortaya koymuştur. Potur ve Yıldız'ın (2016), konuşma alanı ile ilgili yapılan araştırmaların eğilimlerine yönelik çalışmasında konuşma becerisinin geliştirilmesi, yöntem ve stratejiler ve konuşma kaygısı ilk sıralarda yer almıştır. Türkçe öğretiminde lisansüstü tezlerin eğilimlerini değerlendiren Özçakmak (2017) konu dağılımı bölümünde en çok strateji, yöntem ve teknik konularında çalışıldığını vurgulamıştır. Ceran, Aydın ve Onarıcıoğlu (2018) okuma becerisi ile ilgili tezler üzerine yaptıkları araştırmada konu olarak en çok okuma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Yılmaz ve Kaya (2020), ilk okuma yazma ve Türkçe eğitimi alanlarındaki tezler üzerine yaptıkları çalışmada ilk okuma ve yazma alanındaki tezlerin çoğunun ses temelli cümle yöntemi, Türkçe eğitimi alanındaki tezlerin çoğunun ise yöntem ve strateji konusunda yazıldığını dile getirmiştir. Bütün bu açıklamalara göre temel dil becerilerine yönelik yapılan araştırmalarda dil becerisi ile strateji, yöntem ve tekniğin ilişkilendirilmesine yönelik çalışmaların daha fazla yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum, araştırmacıların dinleme becerisini ve diğer dil becerilerini geliştirmek için farklı yöntem, strateji ve teknikler üzerine çalıştıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak 1981-2020 yılları arasında başta dinleme becerisi olmak üzere temel dil becerileri üzerine yapılan lisansüstü tezlerde sayısal olarak bir artışın olduğu anlaşılmıştır. Yüksek lisans ve doktora tez sayıları karşılaştırıldığında doktora tez sayısının arttırılması gerekmektedir. Lisansüstü tezlerin yapılmasında belirli üniversitelerin ön plana çıkmasıyla beraber diğer üniversitelerde de tez sayısının arttırılması ve çeşitlenimin sağlanması uygun olacaktır. Dinleme becerisi ile birlikte diğer dil becerileri üzerine farklı ana bilim dallarında da tez çalışmaları yapılarak ana bilim dalı çeşitlenimi sağlanabilir. Araştırmacılara hedef kitle olarak yükseköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik tez çalışmaları yapmaları tavsiye edilebilir. Dinleme becerisinin konuşma, yazma ve dil bilgisi alanları ile ilişkilendirilmesine yönelik tez çalışmalarına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Yine konu eğilimi olarak önemli bir eksik olarak ortaya çıkan dinleme becerisini ölçme üzerine çalışmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Akaydın, Ş. ve Çeçen M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198.
- Aydeniz, S. ve Haydaroglu, M. (2021). Dört Temel Dil Becerisi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.
- Bozkurt, Ü. B. ve Uzun, N. E. (2015). Türkçenin Eğitimi-Öğretimine İlişkin Bir Alanyazını Değerlendirmesi: Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Eğilimler/Yönelimler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-15.
- Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ceren, D., Aydın, M. ve Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: bir içerik analizi çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2377-2392.

- Coşkun, E. (2003). *Türkçe ve edebiyat eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri üzerine bir değerlendirme*. Eğitimde Bilime Katkı: Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (1-4 Ekim). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Coşkun, E., Özçakmak, H. ve Balcı, A. (2012). Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Üzerine Çalışmalar*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1996). *Türkçe Programı ve Öğretimi*. Ankara: Kardeş.
- Deniz, K. ve Keray Dinçel, B. (2015). Anlama Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Araştırmalarının İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 16-46.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Dönmez, B. ve Gündoğdu, K. (2016). 2000-2016 Yılları Arasında Türkçe Öğretim Programları Alanında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2109-2125.
- Duker, S. (1966). *Listening: Readings*. New York-London: The Scarecrow Press, Inc.
- Elbir, B. ve Yıldız, H. (2012). İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmalarının değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-11.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11), 331-352.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göğüş, A. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- İşeri, K. (2008). Dinleme Eğitimi. (Ed. Attila Tazebay, Süleyman Çelenk). Ankara: Maya Akademi.
- Kara, Ö. T. (2021). *Sorularla Türkçe Öğretimi*. Elazığ: Asos Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kiraz, B. (2020). *Dinleme Stratejileri*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(2), 386-409.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Özbay, M. (2002). Türkçe Öğretiminde İhmal Edilmiş Bir Alan Dinleme Eğitimi. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 97-104. Ankara: ANAÇEV Yayınları.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Ungan, S. (2013). Dinleme Eğitimi. (Ed. Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol). Ankara: Pegem Akademi.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011- 2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Potur, Ö. ve Yıldız, N. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (18), 27 - 40.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Sevim, O. ve İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. *Turkish Studies*, 7(1), 1863-1873.
- Sevim, O. ve Özdemir Erem, N. H. (2012). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin başlıklarına ve özetlerine eleştirel bir bakış. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(3), 174-186.

- Şahin, E. Y., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- Şeref, İ. ve Karagöz, B. (2019). Türkçe Eğitimi Akademik Alanına İlişkin Bir Değerlendirme: Web of Science Veri Tabanına Dayalı Bibliyometrik İnceleme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 213-231.
- Taş, H. ve Okur, A. (2015). Yükseköğretim Düzeyinde Ana Dili Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. 13, 80-96.
- Tazebay, A., Çelenk, S. (2008). *Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler*. Ankara: Maya Akademi.
- Varışoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler: trends in Turkish education studies. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2010). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, D. ve Kaya, S. (2020). İlk okuma yazma ve Türkçe öğretimi ile ilgili yazılmış tezlerin incelenmesi, *Turkish Studies*, 15(1), 443-456.
- Yüksel, H. (2010). Konuşma ve dinleme. (Ed. Uğur Demiray). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ek-1: Analizi yapılan lisansüstü tezler

	Tez	Tür
1	Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerine ilişkin karşılaştıkları sorunlar üzerine bir inceleme	Yüksek Lisans
2	Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaklaşımları	Yüksek Lisans
3	Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi açısından iletişimsel yöntemin kullanımı	Yüksek Lisans
4	Dinleme etkinliklerindeki diyalogların söz eylem kuramına göre incelenmesi: Yeni Hitit örneği	Yüksek Lisans
5	Alt yazılı çizgi filmlerin Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin dinleme/izleme becerisine etkisi	Yüksek Lisans
6	Almanya'da Türkçe öğrenen Türk çocuklarına yönelik hazırlanan dinleme becerisi etkinlik ve uygulama örnekleri	Yüksek Lisans
7	Ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılığı ile dinlemeye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi	Yüksek Lisans
8	Türkçe 6-7-8 ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme etkinliklerinin düşünce becerisine katkısı	Yüksek Lisans
9	Dinleme stratejileri öğretiminin dinleme öz yeterlik algısına ve dinleme başarısına etkisi	Yüksek Lisans
10	Eleştirel düşünme temelli dinleme / izleme eğitiminin eleştirel dinleme / izlemeye etkisi	Yüksek Lisans
11	Seslendirilmiş dinleme metinlerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine etkisi	Yüksek Lisans
12	Çoklu ortam destekli dinleme metinlerinin dinleme becerisine etkisi	Yüksek Lisans
13	Katılımsız dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi	Yüksek Lisans
14	Estetik dinlemenin 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi	Yüksek Lisans

15	Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik görsel-ışitsel materyal kullanımı üzerine bir araştırma	Yüksek Lisans
16	İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyi ile dinlemeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki	Yüksek Lisans
17	Ortaokul 6-8. sınıf Türkçe dersi basılı öğretim materyallerinin dinleme/izleme yöntem ve teknikleri bakımından incelenmesi	Yüksek Lisans
18	Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikâye anlatımının dinleme becerilerine etkisi	Yüksek Lisans
19	Üstbiliş stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi	Yüksek Lisans
20	Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin bir web uygulaması aracılığıyla geliştirilmesi	Yüksek Lisans
21	Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dinleme stratejilerini kullanım düzeyleri	Yüksek Lisans
22	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve etkileşim kaygısı ile endişe düzeylerinin incelenmesi	Yüksek Lisans
23	5. sınıf dinleme/izleme metinlerinin çoklu ortam tasarım ilkelerine göre incelenmesi	Yüksek Lisans
24	Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri farkındalıklarının incelenmesi	Yüksek Lisans
25	Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının kullandıkları öğrenme stilleri ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi	Yüksek Lisans
26	Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde otantik öğrenmenin dinleme becerisine etkisi	Yüksek Lisans
27	Alternatif dinleme/izleme materyallerinin ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi	Yüksek Lisans
28	Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile dinleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Yüksek Lisans
29	Sosyal bilgiler dersinde dikkat eksikliği bulunan öğrencilerin dersi etkili dinleme sorunlarının giderilmesi: Eylem araştırması	Yüksek Lisans
30	İlkokul 1-4. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin belirlenen ölçütlere göre incelenmesi	Yüksek Lisans
31	Dinleme becerisi ve sosyal duygusal öğrenme becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine bir inceleme	Yüksek Lisans
32	ELVES tekniğinin 5. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme başarılarına etkisi	Yüksek Lisans
33	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin dil öğrenme stratejileri açısından incelenmesi	Yüksek Lisans
34	Alt yazılı ve alt yazısız televizyon programlarının yabancı öğrencilerin dinleme/izleme ve anlama becerileri üzerindeki etkisi	Yüksek Lisans
35	Seçici dinleme stratejisinin iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin not alma ve özet çıkarma becerilerine etkisi	Yüksek Lisans
36	Etkileşimli masal anlatım tekniğinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi	Yüksek Lisans
37	Aktif öğrenme yönteminin 5.sınıf öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine (Konuşma-dinleme) etkisi ve öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri	Yüksek Lisans
38	Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi	Yüksek Lisans

39	Dinleme/izleme türlerinin terim ve tasnif bakımından karşılaştırmalı incelemesi	Yüksek Lisans
40	Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygılarının incelenmesi	Yüksek Lisans
41	Ceza infaz kurumlarında uygulanan eğitim-iyileştirme faaliyetlerinde tartışma türleri kullanımının hükümlü/tutukluların dinleme becerisi üzerine etkisi	Yüksek Lisans
42	Doğal ses ve video aracılığıyla yapılan dinleme çalışmalarının anlama bakımından karşılaştırılması	Yüksek Lisans
43	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde televizyonda yayımlanan reklamların A2 seviyesinde dinleme ve yazma becerisine katkısı	Yüksek Lisans
44	Yabancı dil olarak Türkçe dinleme sınavı geliştirilmesi	Yüksek Lisans
45	Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi	Yüksek Lisans
46	Gazi Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesindeki beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının dinleme becerileri düzeylerinin araştırılması	Yüksek Lisans
47	Okul müdürlerinin etkin dinleme becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sivas ili örneği)	Yüksek Lisans
48	Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi	Yüksek Lisans
49	Okul öncesi dönem çocuğuna sahip annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun dinleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi	Yüksek Lisans
50	Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisine yönelik görüşlerinin incelenmesi	Yüksek Lisans
51	Öğretmen görüşlerine göre 6-8.sınıflar Türkçe dersi dinleme alanı kazanımlarının yaratıcı düşünme becerisine katkısı	Yüksek Lisans
52	Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe öğretim seti dinleme etkinliklerinin incelenmesi	Yüksek Lisans
53	Haldun Taner öykülerinin temel dil becerileri bağlamında B1 düzeyine ilişkin değerlendirilmesi	Yüksek Lisans
54	Fransızca ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan A1 seviye metot kitaplarının dört temel dil becerisi bakımından karşılaştırılması	Yüksek Lisans
55	İşitme cihazı kullanan çocuklarda dil becerilerinin değerlendirilmesi	Yüksek Lisans
56	Geçici koruma altındaki Suriyelilerin mesleki ve Türkçe eğitiminde dil becerilerine yönelik bir ihtiyaç analizi (Mersin örneği)	Yüksek Lisans
57	6-8 yaş arası çocukların dil becerilerinin öyküleme yoluyla değerlendirilmesi	Yüksek Lisans
58	Türkçenin erken yaşta yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının dil becerileri bağlamında incelenmesi	Yüksek Lisans
59	Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Yüksek Lisans
60	Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil becerileri yanlış analizleri	Yüksek Lisans
61	Okul öncesi dönemdeki çocukların öyküleme yoluyla dil becerilerinin değerlendirilmesi	Yüksek Lisans
62	Etkileşimli kitap okuma programının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi	Yüksek Lisans

63	Yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortam materyalleri ile desteklenmiş halk anlatılarının kültür öğrenimi ve dil becerileri gelişimi üzerindeki etkisi	Yüksek Lisans
64	Sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dil becerilerine ve okulöncesi eğitime ilişkin görüşleri	Yüksek Lisans
65	Mevlâna Celaleddin-i Rumi'nin Fihi Ma Fih'inde dört temel dil becerisi unsurlarının kullanımı	Yüksek Lisans
66	İfade edici dil becerileri değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları	Yüksek Lisans
67	İzmir yabancılar için Türkçe öğretim seti b1 ders kitabının dört temel dil becerisi bağlamında incelenmesi	Yüksek Lisans
68	Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Yüksek Lisans
69	Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir çalışma	Yüksek Lisans
70	Dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini desteklemedeki işlevi: Bir durum belirleme çalışması	Yüksek Lisans
71	8. sınıf öğrencilerinin ana dili kavramına ve dört temel dil becerilerine yönelik metaforik algıları	Yüksek Lisans
72	Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel dil becerileri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi	Yüksek Lisans
73	Türkçe öğretmeni adaylarında okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin karşılaştırılması	Yüksek Lisans
74	Dijital materyallerin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi	Yüksek Lisans
75	İzmir Yabancılar İçin Türkçe Seti'nin (A1/A2/B1/B2/C1) diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne anlama becerileri bakımından uygunluğunun incelenmesi	Yüksek Lisans
76	Eğitsel oyun temelli dinlediğini anlama etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi	Yüksek Lisans
77	Eğitsel oyunlar aracılığıyla kelime öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine etkisi	Yüksek Lisans
78	Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin etkililiğinin incelenmesi	Yüksek Lisans
79	Ters yüz sınıf yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi	Yüksek Lisans
80	Ezop masallarının dinlediğini anlama başarısına etkisi	Yüksek Lisans
81	Okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerinin bireysel olarak ve grupla dinledikleri klasik ve dijital hikâyeleri anlama düzeyleri üzerine bir inceleme	Yüksek Lisans
82	İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin dinlediği metni anlamasında müzikal nüans ve ritmik yapıların etkisi	Yüksek Lisans
83	İlkokul öğrencilerinin anlama ve anlatma becerilerinin hikâye anlatıcılığı yolu ile geliştirilmesi	Yüksek Lisans
84	Dijital öykülerin ilkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi	Yüksek Lisans
85	Hikâye haritası yönteminin ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlamaya etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi	Yüksek Lisans
86	2015 Türkçe dersi öğretim programında yer alan anlama kazanımlarının temel becerilere uygunluğu	Yüksek Lisans

87	Türkçe öğretiminde kavram haritalarının önemi ve anlama becerilerine ait teorik bilgilerin kavram haritası çeşitleriyle gösterilmesi	Yüksek Lisans
88	Fernald tekniğine uyarlanmış metinlerin dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi	Yüksek Lisans
89	Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin anlama-anlatma becerilerine yönelik bir eylem araştırması	Yüksek Lisans
90	Yabancılara Türkçe öğretiminde film kullanımının öğrencilerin anlama becerisine etkisi	Yüksek Lisans
91	Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediğini anlama becerisi üzerinde geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâye kullanımının karşılaştırmalı olarak incelenmesi	Yüksek Lisans
92	Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisi	Yüksek Lisans
93	Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi	Yüksek Lisans
94	İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi	Yüksek Lisans
95	Okul yöneticilerinin dinleme becerilerinin değerlendirilmesi	Yüksek Lisans
96	Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde temel düzey dinleme-anlama etkinliklerinin karşılaştırılması	Yüksek Lisans
97	Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve hatırlama düzeyine etkisi	Yüksek Lisans
98	İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin Web tabanlı bir sistem yardımıyla ölçülmesi	Yüksek Lisans
99	İkinci kademe Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki müstakil dinleme metinlerine yönelik öğretmen uygulamalarının değerlendirilmesi	Yüksek Lisans
100	Mesleki eğitim merkezlerindeki Türkçe derslerinde uygulanan sessiz okuma etkinliği ile sessiz okuma anında yapılan dinleme etkinliğinin öğrencilerin okuma becerisine etkisinin karşılaştırılması	Yüksek Lisans
101	Yapılandırılmış dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarına, dinleme kaygılarına ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisinin incelenmesi	Yüksek Lisans
102	Dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi	Yüksek Lisans
103	Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi	Yüksek Lisans
104	İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi	Yüksek Lisans
105	Seçici dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi	Yüksek Lisans
106	Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflamasına göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi	Yüksek Lisans
107	Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin lisans düzeyinde kullandıkları dinleme stratejileri	Yüksek Lisans
108	Yabancılara teknoloji tabanlı Türkçe öğretimi: Dinleme becerisinin kazandırılmasına ilişkin durum analizi	Yüksek Lisans
109	Aktif öğrenme tekniklerinin 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi	Yüksek Lisans
110	Katılımlı dinlemenin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi	Yüksek Lisans

111	Ortaokul (5- 8) Türkçe dersi dinleme eğitimi etkinliklerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri açısından incelenmesi: Durum çalışması	Yüksek Lisans
112	Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma öz yeterlikleri ile öğrenme stillerinin incelenmesi	Yüksek Lisans
113	7. sınıf öğrencilerinin dinleme, izleme ve okuma becerilerine yönelik karşılaştırmalı bir araştırma: Dede Korkut Hikâyeleri'nden seçme iki örnek	Yüksek Lisans
114	Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ne göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme düzeyleri	Yüksek Lisans
115	Amaç belirlemenin dinlediğini anlama üstündeki etkisi	Yüksek Lisans
116	Okul öncesi eğitiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi	Yüksek Lisans
117	İş birlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına ve temel dil becerilerine etkisi	Yüksek Lisans
118	Cümlede öbek-anlam ilişkisinin kavratılması yoluyla dil becerilerinin geliştirilmesi (ilköğretim II. kademe örneği)	Yüksek Lisans
119	Otizmlili ve normal gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi	Yüksek Lisans
120	Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi	Yüksek Lisans
121	Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Yeni Hitit ders kitabının dört temel dil becerisi ve kültür açısından incelenmesi	Yüksek Lisans
122	İlkokul birinci sınıfa devam eden 60-66-72 aylık öğrencilerin dil becerilerinin incelenmesi	Yüksek Lisans
123	Türkçe eğitimde araç metin olarak tiyatro eserlerinin önemi ve dil becerilerini geliştirmedeki rolü	Yüksek Lisans
124	Garib-nâme'deki temel dil becerilerinin Türkçe dersi öğretim programı (2006) kazanımlarıyla uyumu	Yüksek Lisans
125	Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine ilişkin stratejiler	Yüksek Lisans
126	İkinci dil öğretim kaynaklarında yer alan anlama etkinliklerinin karşılaştırılması: Yeni Hitit ve New Headway örnekleme	Yüksek Lisans
127	Manzum hayvan masallarının anlama ve hatırlama becerilerine etkisi	Yüksek Lisans
128	İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin anlama becerisine etkisi	Yüksek Lisans
129	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin anlama becerilerine yönelik öz yeterlikleri	Yüksek Lisans
130	Çin Hong-Kong, Finlandiya, Kore, Singapur ve Türkiye'nin ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması	Yüksek Lisans
131	12 – 15 yaş grubu çocuklarına ana dili öğretiminde Türkiye ve İngiltere'nin karşılaştırılması	Yüksek Lisans
132	Almanya ve Türkiye'deki anaokullarında verilen anadili eğitiminde kullanılan oyunların çocukların temel dil becerilerine etkisi	Yüksek Lisans
133	Türkiye ve PISA da başarılı olan ülkelerin (Finlandiya, Güney Kore, Singapur) anadili öğretim programlarının incelenmesi	Yüksek Lisans
134	İlköğretim 6. sınıf Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe kitabındaki metinlerin anadil eğitiminde metin olma özelliğine uygunluğu	Yüksek Lisans

135	Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi	Doktora
136	Ortaokul Türkçe derslerinde öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesi ve gelişim durumlarının belirlenmesine yönelik bir eylem araştırması	Doktora
137	Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilmesi	Doktora
138	Dinleme motivasyonu ile dinlediğini anlama ve anlatma becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi	Doktora
139	Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilmesi	Doktora
140	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi	Doktora
141	Türkçe öğretiminde masallarla yapılan etkinliklerin dinleme becerilerine etkisi	Doktora
142	İki dilli ortaokul öğrencilerinin konuşma-dinleme becerilerine ilişkin öz yeterlikleri ve Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlar	Doktora
143	Lise öğrencileri için empatik dinleme ölçeğinin geliştirilmesi	Doktora
144	Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel dinleme/izleme uygulamaları üzerine bir eylem araştırması	Doktora
145	Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme metinlerin incelenmesi ve değerlendirilmesi	Doktora
146	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde otantik dokümanların kullanımı ve A1-A2 düzeyinde dil becerilerine etkisi	Doktora
147	4. sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik tersyüz sınıf modelinin uygulanması	Doktora
148	Okul öncesi eğitimde diyaloga dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin sözel dil becerilerine etkisi	Doktora
149	Uyarlanmış çok öğeli bilişsel strateji öğretiminin görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve özetleme becerileri üzerine etkisi	Doktora
150	Türkçe derslerinde 'Erdemlerimiz' temasındaki sevgi kavramının işlenmesinde aktif öğrenme tekniklerinin anlama becerisi üzerine etkisi	Doktora
151	Ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Doktora
152	İlkokul öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin zihinsel süreçler bakımından incelenmesi	Doktora
153	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarıya, kalıcılığa ve Türkçeye yönelik tutuma etkisi	Doktora
154	Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri	Doktora
155	Üstbilis strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi	Doktora
156	Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri	Doktora
157	Üstbilis stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi	Doktora
158	Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi	Doktora
159	Bütünleştirici dinleme modeli uygulamalarının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi	Doktora
160	Konuşma eğitiminin telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi	Doktora
161	Öğrenme stiline dayalı eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi	Doktora
162	Çoklu ortam uygulamalarının altıncı sınıf dinleme becerisinin gelişimine etkisi	Doktora
163	Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi	Doktora

164	Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi	Doktora
165	İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikayelerin kullanılması	Doktora
166	Türkçe öğretmeni adaylarının not olarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri	Doktora
167	Ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkileri	Doktora
168	Akademik ve dil becerileri eğitim programının 61-66 aylık çocukların bilişsel yetenekleri ile erken akademik ve dil becerilerine etkisi	Doktora
169	Down sendromlu ve engelli olmayan çocukların zihin kuramı becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Doktora
170	İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi	Doktora
171	Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi: Muş ili örneği	Doktora
172	Türkiye ve İsviçre'deki ortaokul öğrencilerinin ana dili öğretimi ders kitaplarının karşılaştırılması	Doktora
173	Türkiye ve İngiltere'de ilköğretim birinci kademedeki kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarının temel dil becerileri açısından karşılaştırılması	Doktora
174	Türkiye ve İngiltere ilköğretim anadili öğretim programlarının karşılaştırılması	Doktora
175	Ses sentezleme ve tanıma teknolojilerini kullanarak Türkçenin ana dil olarak öğretimi için zeki öğretim sistemi geliştirilmesi	Doktora

11. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilerin konuşma (sözlü anlatım) becerilerinin değerlendirilmesi

Memet ABUKAN¹

Liana TCHKONIA²

APA: Abukan, M. & Tchkonია, L. (2023). Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilerin konuşma (sözlü anlatım) becerilerinin değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 151-171. DOI: 10.29000/rumelide.1283686

Öz

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenenlerin gelişimi farklı beceri alanlarında aynı düzeyde olmamaktadır. Bu durumu Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ana dillerinin Türkçeyle benzerlik ya da farklılıkları, ders kitaplarındaki etkinlik dağılımları, öğreticilerin konuya dair yeterlilikleri, öğrencinin yetiştiği çevre gibi birçok husus etkileyebilmektedir. Nitekim yapılan çalışmada Gürcüce ve Türkçe arasındaki alfabe, dil bilgisi gibi birçok farklılığın öğrencilerin Türkçe öğrenmelerindeki etkisi konuşma becerisi üzerinden örneklendirilmeye çalışılmıştır. Konuşma becerisinin ele alınmasındaki gerekçe ise Gürcistan'da Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri alanının konuşma becerisi olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılı döneminde Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümünde öğrenim gören B2 düzey öğrencilerinin konuşma becerisinde karşılaştıkları sorunları tespit edip zorlandıkları konulara çeşitli çözüm önerileri sunmaya yöneliktir. Covid 19 salgını nedeniyle uzaktan eğitimle sürdürülen derslerin ön test ve son testleri de çevrim içi alınmıştır. Verilerin toplanmasında hikâye haritası tekniğinden yararlanılan bu çalışmada araştırma verileri, iki alan uzmanı akademisyen tarafından değerlendirilmiş ve deneysel uygulamadan kaynaklı tek gruplu ön test son test deseni dikkate alınarak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ise ön test ve son testler arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Böylece bu çalışmayla öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinde karşılaştıkları sorunların genel olarak benzer ya da yakın olduğu sonucuna varılmıştır. Ana dili Gürcüce olan öğrencilerin hedef dil olan Türkçeyi öğrenirken anlatım, sözcük, dil bilgisi ve ses bilgisi becerilerindeki hata veya eksikliklerin giderilmesinde ne tür çalışmaların yapılması gerektiği hususu dikkate alınarak çeşitli öneriler geliştirilmiş ve bunlar alanyazınla desteklenerek sunulmuştur.

Anahtar kelime: Gürcistan'da Türkçe öğretimi, B2 düzey, sözlü anlatım becerisi

Assessing speaking (verbal lecture) skills of Georgian students learning turkish as a foreign language in Georgia

Abstract

The development of learners in teaching Turkish as a foreign language is not at the same level in different skill area. Many aspects such as the similarities or difference between the mother tongue of those who learn Turkish as a foreign language with Turkish, the distribution of activities in the

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Sivil Havacılık Kabin Hizmetleri Bölümü (Muş, Türkiye), m.abukan@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3461-0539 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283686]

² Dr. Öğr. Üyesi, Batum Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi, İnsani Bilimler Fakültesi (Batum, Gürcistan), lia.chkonia@bsu.edu.ge, ORCID ID: 0000-0003-3516-8156

textbooks, the proficiency of the instructors on the subject, and the environment in which the student grew up can affect this situation. As a matter of fact, in the study, the effect of many differences between Georgian and Turkish, such as alphabet and grammar, on students' learning Turkish was tried to be exemplified through speaking skills. It can be said that the reason for considering speaking skill is that the most difficult skill area of Georgian students learning Turkish in Georgia is speaking skill. The research aims to identify the problems faced by B2 level students studying at the Turcology Department of Batumi Shota Rustaveli State University in the spring semester of the 2022-2023 academic year and to offer various solutions to the problems they have difficulty with. Due to the Covid 19 epidemic, the pretest and posttests of the distance education courses were also taken online. In this study, where the story map technique was used in the collection of data, the research data were evaluated by two field expert academicians and examined by considering the one group pretest posttest experimental design originating from the experimental application. According to the findings, a significant difference was obtained between the pretest and posttest. Thus, with this study, it was concluded that the problems encountered by the students in verbal expression skills were generally similar or close. Various suggestions have been developed and presented with the support of the literature, taking into account what kind of studies should be done in order to eliminate the mistakes or deficiencies in expression, vocabulary, grammar and phonology skills of students whose mother tongue is Georgian while learning Turkish.

Keywords: Teaching turkish in Georgia, B2 level, monologue skill

1. Giriş

Farklı ülke insanların Türkçe öğrenme talepleri hızla artmaktadır. Ekonomik, sosyal, akademik vb. birçok hususta çeşitlilik gösteren bu taleplerin nedenleri ülkeden bölgeye, hatta şehre göre farklılık gösterebilmektedir. Fakat hangi nedenden olursa olsun bu durum Türkçenin yaygınlık kazanmasına katkı sunmaktadır. Bu nedenle kimi zaman Türkiye tarafından kurulan veya desteklenen kurum ve kuruluşlar aracılığıyla kimi zaman da ikili ülke ilişkilerine katkı sunma, Türkiye'yi yakından tanıma vb. pek çok hususta farklı ülkelerin kendi vatandaşlarına Türkçe öğretme çabaları görülebilmektedir. Üniversitelerde Türkoloji kürsülerinin kurulması, kurslar aracılığıyla Türkçe öğretimi, Türkiye'yle öğrenci değişim programlarının imzalanması gibi durumlar söylenebilir. Tüm bu hususlar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini daha da etkin kılma ve niteliğini artırma çabalarına olumlu yansımaktadır. Ders materyallerinin beceri alanlarına ve düzeylere göre güncellenmesi, ana dille hedef dil arasındaki karşılaştırmalı çalışmaların yapılması, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi gibi birçok alanda ilerlemelerin hız kesmeden sürmesi Türkçenin yaygınlık kazanması adına umut vermektedir. Nitekim faaliyetlerine 2009 yılında başlayan ve dünyanın birçok ülkesinde 66 kültür merkeziyle hizmet sunan Yunus Emre Enstitüsü bu konuda önemli bir işlev görmektedir (YEE, 2023). Benzer durum 2016'da kurulan ve 67 ülkede 429 eğitim kurumuyla hizmet veren Türkiye Maarif Vakfı için de söz konusudur (TMV, 2021). Dolayısıyla Türkçenin yaygınlık kazanması ülke, ana dil, yaş düzeyi, beceri alanı gibi konularda karşılaştırmalı çalışmaların yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu çalışmada da Gürcü öğrencilerin Türkçe sözlü anlatım becerilerinin durumu, iki dil arasındaki farklılıklar üzerinden örneklendirilerek tespit edilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla konuşma becerisi ve uygulamada sıkça yararlanılan metin haritaları merkeze alınarak öğrencilerin dille ilgili süreçleri bu çalışmayla bütünsel olarak değerlendirilmiştir.

1.1. Konuşma becerisi

“Yabancı dil öğretiminin en önemli amaçlarından biri öğrencilerin hedef dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesi ve sözlü iletişim kurabilmesidir.” (Demirel, 2014, s. 102). Bu nedenle öğrencilerin dil öğrenirken konuşmaya yönelik ilgi ve çabalarını üst düzeyde tutmaları gerekmektedir. Hatta diğer dil becerilerine göre konuşmaya daha fazla ağırlık vermeleri ve bunun bilincinde olmaları onların öğrenmelerini daha fazla kolaylaştıracaktır (Emiroğlu, 2013, s. 277). Dille iletişimin gerçekleşmeden o dilin öğrenildiği düşünülemez. Dolayısıyla dile dair diğer becerilerin en önemli aşaması olarak konuşma becerisini görmek mümkündür. Bu nedenle becerinin kazanılması konusunda ayrıntılı değerlendirmeler yapılmalı, dil öğretim programlarından öğreticilerin yetkinliğine, sınıf ortamından materyallere kadar birçok etken üzerinde durulmalıdır. Yazıcı, (2018, s. 3) dilde en çok sözlü iletişimin kullanıldığını ve “öğrencilerin stratejileri kullanma düzeylerinin ülke, yaş, cinsiyet ve ana dili gibi çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinin” önemli olduğunu belirtir. Keser (2018, s. 6) ise yabancı dil öğretiminde bu becerinin geliştirilmesinde öğretim programlarına dikkat çekerek “konuşma öğretiminin tüm detaylarıyla ortaya koyulması, kuramsal alt yapısının bilimsel çalışmalarla desteklenmesi, titizlikle planlanması ve en önemlisi, sınıf içinde etkili yöntem ve tekniklerle uygulanması” gerektiğini ifade eder. Dolayısıyla konuşma becerisinin geliştirilmesi çok yönlü bir faaliyettir. Eğer bu becerinin kazandırılmasında özensizlik veya sorun varsa bu durum öğrenenlerde hedef dile dair olumsuz algıların oluşmasına sebebiyet verebilir. Nitekim Melanlıoğlu ve Demir (2013, s. 391-392) konuşma becerisinde güçlük yaşayan öğrenenlerin kaygı düzeylerinin yükseleceğine ve bu durumun genelde Türkçeye özeldir ise konuşmaya karşı olumsuz bir tutuma neden olacağını söyler. Kimi zaman öğrencilerin ders ortamında öğretmenlerden çekinmeleri, kendi ana dilleriyle konuşmak istemeleri, hedef dile ilişkin sözcük dağarcığı başta olmak üzere yetersizlikleri söz konusu olabilmektedir. Bu durumda da öğreticilerin soruna çözümler üretmesi gerekmektedir (Yazıcı, 2018, s. 16).

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin edinilmesinin diğer becerilere göre oldukça zor olduğu söylenebilir. Bu zorluk sadece öğrenenler açısından değil beceriyi öğrenenler hatta alana yönelik akademik çalışmalar yürütenler için de düşünülebilir. Becerinin iki ana başlık altında değerlendirilmesi veya öğretilmesi bu gerçeği yansıtabilmektedir. Nitekim Avrupa Konseyi (2013) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi konuşma becerisini tek başına konuşma “monologue” ve karşılıklı konuşma olarak iki başlık altında ele almaktadır. Tek başına konuşmada öğrenenlerin hedef dilde kendilerini ifade edebilecek düzeye ulaşması gerekmektedir. Bunun için de dil bilgisinden ses bilgisine kadar pek çok becerinin kavranması önemlidir. Karşılıklı konuşmada ise bu dilsel bileşenlerin edinilmesinin yanında ayrıca bildirişimsel olarak diğer insanlarla da güçlü iletişimlerin kurulabilmesi gerekir. Bu bağlamda hedef dilin öğretiminde konuşma becerisinin planlanması, yürütülmesi ve materyallerin hazırlanması konusunda iki beceri alanı dikkate alınmalıdır. Yapılan bu çalışmada da öğrencilerin tek başına konuşma becerisi temel alınarak araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır. Bunun için de hikâye haritalarından yararlanılmıştır.

1.2. Hikâye haritası

Hikâye haritaları, hikâyeyi oluşturan unsurlarının görsel bir şema veya kodlama üzerinden düzenlenerek öğrencilerin zihinlerinde metinle ilgili bir yapı oluşturmalarını sağlayan ve böylece metin olmaksızın metnin anlaşılmasını sağlayan ya da buna yönelik ipuçları veren görsel ve düşüncel bir yöntemdir (Reutzel, 1985; Gömleksiz ve Bozpolat, 2014; Beck ve McKeown 1981;) Bu yöntemin öğretim süreci dört aşamalı olarak yürütülmektedir. İlk öğretmenin rehberliğinde yönetime dair bilgi

verildikten sonra öğrencilerce metin okunur ve metnin haritasını oluşturularak metne dair unsurlar ele alınır. İkinci aşamada ise öğrenciler kendi oluşturdukları hikâye haritalarını öğretmenin rehberliğinde düzenler. Değerlendirme aşamasında ise öğrenciler okudukları metinle ilgili metin haritasını yapar ve metinle harita arasındaki mantıksal düzenleniş değerlendirilir. En son aşamada ise okunan metinle ilgili öğretmenin rehberliği olmadan öğrenciler hikâyenin haritası üzerinden metni bütünsel olarak anlama ve anlatmaya çalışır. Böylece bu yöntemle öğrencilerin metin üretme ve konuşma becerilerinin kazanılmasına çalışılır (Abukan, 2018; Idol & Croll, 1987; Sorrell, 1990; Duman ve Tekinarslan, 2007; Akça, 2002; Işıkdogan, 2009). Dil öğretiminde hikâye haritalarından yararlanılması oldukça popüler hale gelmiştir. Nitekim Corbett (2016) kendi geliştirmiş olduğu “Talking for Writing” adlı modelini metin haritaları üzerine inşa etmiştir. Ona göre derste işlenecek her metnin metin haritası yapılmalı ve dersin bu metin haritaları ve etkinlikler üzerinden yürütülmesi gerekmektedir. Bunun için de sadece öğrencilerin derste işleyecekleri metnin haritası değil, aynı zamanda öğrencilerin de kendi metin haritalarını oluşturmaları onların dil becerileri için önemli bir etkinliktir. Bundan dolayı yazar öğrencilerin öğrencilere metni nasıl ve ne şekilde modelleyeceklerini öğretmenin önemi üzerinde durur. Ayrıca metin haritalarıyla işlenen bir derste metne dair anahtar sözcüklerle etkinlikler hazırlanmasından posterlere varıncaya dek pek çok uygulamanın bir bütün halinde yürütülmesi gerektiğini vurgular. Akyol (1999) metin haritalarının “yeniden anlatma ve anlamayı olumlu yönde” etkilediğini belirterek bu yöntemin hikâye oluşturmada özetlemeye, hatırlama yeteneğinin geliştirilmesinden derste aktif olmaya varıncaya dek pek çok faydası olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bu yöntemin hedef dilde öğrenenlerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yararlanması gereken bir yöntem olduğu söylenebilir. Nitekim yapılan çalışmada da bu teknikten yer yer yararlanılmış ve hatta verilerin elde edilmesinde bu yöntemle başvurulmuştur.

1.3. Araştırmanın amacı

Yapılan çalışma, hedef dil olarak Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinde karşılaştıkları sorunları veya hataları anlatım, sözcük, dil bilgisi ve ses bilgisi becerileri bağlamında değerlendirme amacını taşımaktadır. Bu amaç için de dört becerinin her bir alt başlığı etrafında konunun değerlendirilmesine çalışılmıştır. Gerek temel amaç gerekse bu amacın elde edilmesindeki alt beceri başlıkları, aynı zamanda çalışmanın temel ve alt problemlerini de oluşturmaktadır.

2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın amacı için uygulanan teknik, uygulama grubu ve onlarda elde edilen verilerle bunların analizi ele alınmıştır.

2.1. Araştırmanın modeli

Çalışmada, araştırma yapılan tek bir gruba uygulama yapıldıktan sonra deneysel uygulama gerçekleştirildiğinden tek gruplu ön test son test deseni dikkate alınmıştır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012; Gliner, Morgan ve Leeci, 2017). Bu desende aynı grubun ön ve son test puanları karşılaştırılarak yapılan uygulamanın grup üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada kontrol grubu için aynı düzeyde yeterli sayının olmamasından dolayı çalışmanın sadece deney grubuyla yürütülmesi söz konusu olmuştur.

2.2. Araştırma grubu

Gürcistan'da Batum Şota Rustaveli Devlet Üniversitesinin Türkoloji Bölümünde 2022-2023 bahar yarıyılı döneminde öğrenim gören B2 düzey 12 öğrenci çalışmanın araştırma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcıların tamamının ana dili Gürcüce ve yaş aralıkları ise 18 ile 22 arasında değişiklik göstermektedir.

2.3. Verilerin toplanması

Çalışmanın uygulanması için ilkin üniversiteden gerekli izinler alınmış ve daha sonra da konuşma dersi bünyesinde çalışmanın uygulama aşamasına geçilmiştir. Araştırmacılar tarafından öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra çalışmanın gerek ön test gerekse son testleri uzaktan eğitmenin dolay Zoom Programından yararlanılarak çevirim içi alınmıştır. Verilerin toplanmasında hikâye haritalarından yararlanılmıştır. Buna göre Şekil 1 ve 2'de görüldüğü üzere Abukan (2018) tarafından hazırlanan Akıllı Çoban ve Tuz Masalı hikâyelerinin metin haritası öğrencilere sunulmuş ve onlar tarafından görsele bakarak metnin hikâye edişiyile çalışmanın verileri toplanmıştır. Böylece onlardan elde edilen verilerle çalışmanın analiz aşamasına geçilmiştir.



Şekil 1: Akıllı Çoban Hikâyesinin Görseli



Şekil 2: Tuz Masalı Hikâyesinin Görseli

2.4. Verilerin analizi

Öğrencilerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi sürecinde Abukan (2018) tarafından hazırlanan "B2 Düzey Tek Başına Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı"ndan yararlanılmıştır. Fakat çalışmada bu dereceli puanlama anahtarında kullanılan bazı ifadelerin düzeltilmesi yoluna da gidilmiştir. Daha sonra her bir maddeyle ilişkin iki uzman tarafından beyan edilen görüşlerde tutarlılığın sağlanıp sağlanmadığının tespit edilmesi amacıyla Krippendorff alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değerler alanyazında belirtilen ölçütlerle karşılaştırılmış ve uzmanlar arasındaki uyumun 0.00-0.66 arasında olması durumunda zayıf, 0.67-0.79 arasında olması durumunda orta düzey, 0.80-1.00 arasında olması durumunda ise yüksek düzey uyumunun var olduğu kabul edilmiştir (Hayes ve Krippendorff, 2007; Krippendorff, 2004). Bu açıdan katılımcılara ilgili puanlama anahtarındaki her bir maddede uzmanlar tarafından verilen ön test ve son test puanlarının güvenilirliği için hesaplanan katsayılar ön testte 0.76 ile 1.00 arasında, son testte ise 0.68 ile 0.87 arasında değişiklik

göstermiştir. Bu bulgulara göre ön test ve son test uygulamaları için hesaplanan katsayıların genel olarak orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca uzmanlar tarafından beyan edilen görüşlerin son teste nazaran ön test uygulamasında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu olan B2 düzey öğrencilerin önce tek başına konuşma becerilerine ilişkin ön test uygulamaları yapılmış ve dereceli puanlama anahtarı kullanılarak bunlar puanlanmıştır. Yapılan uygulamanın öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yönelik tek gruplu ön test son test deseni oluşturulmuştur. Uygulama neticesinde iki alan uzmanı tarafından öğrencilere verilen puanların ortalaması alınarak her bir öğrencinin konuşma becerilerine ilişkin puanları elde edilmiştir. Analiz sürecinde uzmanların hem ön test hem de son testteki görüşleri arasında yüksek uyum olması nedeniyle uzmanların verdikleri puanların ortalamaları alınarak bu puanlara ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır (Green ve Salkind, 2005; Howell, 2012). Öğrencilerin konuşma becerileri çerçevesinde hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Tek Başına Konuşma Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

İstatistikler	Deney Grubu		
	Ön test	Son test	Son test - Ön test Fark Puanı
N	12	12	12
Ortalama	72.37	98.29	25.91
Ortanca	69.50	97.75	26.50
Mod	68.50	95.00	25.50
Standart S.	8.49	8.54	3.11
Çarpıklık k.	1.68	0.57	-2.01
Basıklık k.	3.11	1.82	4.82

Analiz sürecinde dağılımın normalliğini test etmek amacıyla aritmetik ortalamalar ile betimsel istatistikler incelenmiş ve çarpıklık-basıklık katsayılarının ± 1 sınırlarının dışında olması nedeniyle parametrik olmayan tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016). Araştırma kapsamında uygulama yapılan grubun ön ve son test puanlarının tespit ve karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’nden (WİS Testi) yararlanılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçların pratikteki anlamlılığı, etki büyüklüğü hesaplanarak ortaya konulmuş ve hesaplama katsayısının 0.0-0.2 arasında olması durumunda küçük, 0.2-0.5 arasında olması durumunda orta düzey, 0.5’ten büyük olması durumunda ise büyük etkinin varlığı dikkate alınmıştır (Field, 2009; Green ve Salkind, 2005). Ayrıca bu çalışmada 0.05 manidarlık düzeyi dikkate alınmış ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi SPSS 23.0, Krippendorff alpha güvenilirlik katsayısı ise R studio 4.2.1 paket programları kullanılarak hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Çalışmada kullanılan puanlama anahtarına dayalı olarak öğrencilerin almış oldukları puanların sıra ortalamaları arasındaki farkı tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve anlatım becerisi puanlarına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir. Tablolarda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (WİS Testi), Sıra Ortalaması (S. Ortalaması), Sıra Toplamı (S. Toplamı), Son Test (Son t.), Ön test (Ön t.), Negatif Sıra (N. Sıra), Pozitif (P. Sıra) ve Negatif sıralar temeline dayalı (N. s. t. dayalı) ifadeler parantezlerde belirtildiği şekliyle kısaltılarak kullanılmıştır. Ayrıca dört üst beceriye ilişkin bulguları değerlendirmek için de farklı dört konuşmacının metni üzerinden bir örnekleme yapılmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Anlatım Becerisi İçin WİS Testi Sonucu

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.065*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

* N. s. t. dayalı

Tablo 2'de verilen sıra ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin tek başına konuşma becerisi anlatım becerisinin uygulama öncesi ile sonrası arasında istatistiksel olarak manidar bir şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır ($z=-3.065$, $p<.05$). Öğrencilerin puan ortalamaları dikkate alındığında ise son test ($\bar{X}=36.92$) puan ortalamasının ön test ($\bar{X}=27.20$) puan ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla daha yüksek olduğunu ve gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin söylem yetilerine olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymuştur. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre ise ($r=|-0.63|$, $r>0.5$) öğrencilerin anlatım becerilerinin uygulama öncesinden sonrasına önemli miktarda (büyük) gelişim gösterdiği belirlenmiştir (Field, 2009). Söylem yetisinin toplam durumunun tamamının yanı sıra bu becerideki maddeler de ayrı ayrı incelenmiş ve sıra ortalamalarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Anlatım Becerisi İçin Madde Düzeyindeki WİS Testi Sonuçları

M1. Konuşmacı, konunun ana hatlarını ortaya koyar.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.111*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				
M2. Konuşmasında ana fikri yardımcı düşüncelerle destekler.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.134*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				
M3. Konuşmacı, gerektiğinde konuşmasını açıklığa kavuşturacak detaylara yer verir.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.097*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				
M4. Konuşmayı yer yer uygun örneklerle destekler.					

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-2.994*	.003
P. Sıra	11	6.00	66.00		
Fark Olmayan	1				

M5. Konuşmasında farklı bakış açılarına yer verir.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.169*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

M6. Konuşma söz konusu anlatı türünün gerektirdiği kuralları taşır.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-2.980*	.003
P. Sıra	11	6.00	66.00		
Fark Olmayan	1				

M7. Konuşmayı tutarlı bir şekilde sürdürür.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-2.877*	.004
P. Sıra	10	5.50	55.00		
Fark Olmayan	2				

M8. Konuşmayı bir planlana göre düzenleyip sonuçlandırır.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.115*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

M9. Konuşmasında, anlatım türlerinden yararlanır.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.025*	.002
P. Sıra	11	6.00	66.00		
Fark Olmayan	1				

M10. Konuşmacı, konuşmanın içeriğine uygun jest ve mimikleri kullanır.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.100*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

* N. s. t. dayalı

Tablo 3 incelendiğinde, anlatım becerisinin 10 maddesine ilişkin öğrenci sıralamalarının uygulama öncesi ile sonrasına bakıldığında verilerin sayısal olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır ($z_1=-3.111$, $p<.05$; $z_2=-3.134$, $p<.05$; $z_3=-3.097$, $p<.05$; $z_4=-2.994$, $p<.05$; $z_5=-3.169$, $p<.05$; $z_6=-2.980$, $p<.05$; $z_7=-2.877$, $p<.05$; $z_8=-3.115$, $p<.05$; $z_9=-3.025$, $p<.05$; $z_{10}=-3.100$, $p<.05$). Öğrencilerin puan ortalamaları dikkate alındığında ise son test puan ortalamalarının ($X_1=3.75$; $X_2=3.79$; $X_3=3.58$; $X_4=3.58$; $X_5=3.20$; $X_6=3.66$; $X_7=3.54$; $X_8=3.79$; $X_9=3.70$; $X_{10}=4.29$) ön test puan ortalamalarından ($X_1=2.75$; $X_2=2.83$; $X_3=2.37$; $X_4=2.50$; $X_5=2.12$; $X_6=2.87$; $X_7=2.91$; $X_8=2.87$; $X_9=2.70$; $X_{10}=3.25$) manidar bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla daha yüksek olduğunu ve gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin anlatım becerilerindeki bütün maddelerde olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine göre ise ($r_1=|-0.63|$, $r_1>0.5$; $r_2=|-0.64|$, $r_2>0.5$; $r_3=|-0.63|$, $r_3>0.5$; $r_4=|-0.61|$, $r_4>0.5$; $r_5=|-0.65|$, $r_5>0.5$; $r_6=|-0.60|$, $r_6>0.5$; $r_7=|-0.58|$, $r_7>0.5$; $r_8=|-0.63|$, $r_8>0.5$; $r_9=|-0.61|$, $r_9>0.5$; $r_{10}=|-0.63|$, $r_{10}>0.5$) öğrencilerin ölçülen anlatım becerilerinin uygulama öncesinden sonrasına önemli miktarda (büyük) gelişim gösterdiği belirlenmiştir (Field, 2009). Anlatım becerisinde her bir maddeye ilişkin tespitler A6 nolu (M. Mikeladze) öğrencinin konuşma metniyle örneklendirilebilir. Bu becerinin ilk dokuz maddesi anlatı türünün gerektiği plan dâhilinde örnek ve yardımcı fikirlerle destekli bir anlatımın ortaya konulmasına yöneliktir. Bu çerçevede öğrencinin konuşma metni değerlendirildiğinde bu beceriye ilişkin hususları karşıladığı görülmüştür. Buna göre öğrenci görsel hikâyenin özelliklerine göre ana ve yardımcı fikirlerle ortaya koymuş ve bunları yaparken anlatısını örnekler, ayrıntılar ve farklı bakış açılarıyla tutarlı bir şekilde destekleyebilmiştir. Son olarak konuşmacının, metni anlatırken beden dilini doğru kullandığı da saptanmıştır. Şaşırma, hayret, kızgınlık gibi durumlarda vurgu ve tonlamaya da bağlı olarak beden dilinin ilgili duygu çerçevesinde jest ve mimiklerle desteklendiği görülebilmektedir. Fakat yer yer “ıııı” şeklinde duraklamalar da anlatıda görülebilmektedir. Fakat anlatıcının metni hikâye ederken görsel zihninde canlandırarak zaman kazanma, hatırlama, metne daha iyi odaklanma şeklinde açıklanabilecek çıkarımlarla yukarı bakıp düşünmesi de söz konusu olabilmektedir. Bunun belki de istemsizce yapıldığı düşünülse de görsel algının bireydeki baskın durumuyla bu husus açıklanabilir. Dolayısıyla bir dili yabancı dil olarak öğrenenler için görsel metin ya da şekillerin ne denli önemli olduğu konusuna bir kanıt olarak görülebilir. Çünkü öğrenci var olan hikâye haritasında metne dair ipuçları görebilse de görseldeki kompozisyonu tamamlamak için yine zihninde bunu canlandırma ihtiyacı duyabilmektedir. Bu nedenle dil öğretiminde hikâye haritalarının önemi de bu noktada ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu materyallerin öğrencilerin metin üretimini destekleyen bir işlev görmesi hedef dilin edinilmesi açısından önemlidir.

Tablo 4'te B2 düzey öğrencilerin sözcük becerisi puanlarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Sözcük Becerisi İçin WİS Testi Sonucu

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.076*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

* N. s. t. dayalı

Tablo 4'te verilen sıra ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin sözcük becerisinin uygulama öncesi ile sonrası arasında istatistiksel olarak manidar bir şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır ($z=-3.076$, $p<.05$). Hedef kitlenin puan ortalamaları incelendiğinde ise son test ($\bar{X}=18.66$) puan ortalamasının ön test ($\bar{X}=14.16$) ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre iki test arasındaki bu anlamlı fark gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin sözcük becerilerinde olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymuştur. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre ise ($r=|-0.63|$, $r>0.5$) öğrencilerin sözcük becerilerinin uygulama öncesinden sonrasına önemli miktarda (büyük) gelişim gösterdiği belirlenmiştir (Field, 2009). Sözcük becerisinin tamamının yanı sıra bu becerideki maddeler de ayrı ayrı incelenmiş ve buna ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sözcük Becerisinin Madde Düzeyindeki WİS Testi Sonuçları

M11. Konuşmacı, sözcükleri tutarlı ve bağdaşık olarak doğru kullanır.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-2.994*	.003
P. Sıra	11	6.00	66.00		
Fark Olmayan	1				
M12. Konuşmacı, geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.213*	.001
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				
M13. Konuşmasında sözcükleri genelde doğru kullanır.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-2.251*	.024
P. Sıra	6	3.50	21.00		
Fark Olmayan	6				
M14. Konuşmasında uygun sözcükler bulmakta çok zorlanmaz.					

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.114*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

M15. Konuşmacı, söylemek istediklerini açıkça ifade eder.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.274*	.001
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

* N. s. t. dayalı

Tablo 5'te verilen sıra ortalamaları incelendiğinde, sözcük becerisinin 5 maddesine ilişkin uygulama öncesi ile sonrası arasında istatistiksel olarak manidar bir şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır ($z_{11}=-2.994$, $p<.05$; $z_{12}=-3.213$, $p<.05$; $z_{13}=-2.251$, $p<.05$; $z_{14}=-3.114$, $p<.05$; $z_{15}=-3.274$, $p<.05$). Öğrencilerin puan ortalamaları bakıldığında ise son test puan ortalamalarının ($\bar{X}_{11}=3.75$; $\bar{X}_{12}=3.58$; $\bar{X}_{13}=4.00$; $\bar{X}_{14}=3.66$; $\bar{X}_{15}=3.66$) ön testin ortalamalarından ($\bar{X}_{11}=3.00$; $\bar{X}_{12}=2.41$; $\bar{X}_{13}=3.62$; $\bar{X}_{14}=2.45$; $\bar{X}_{15}=2.66$) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Tespit edilen bu sonuç hedef kitlenin son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ve gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin sözcük becerisinin bütün alt boyutlarında olumlu yönde etki ettiğini göstermiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine göre ise ($r_{11}=|-0.61|$, $r_{11}>0.5$; $r_{12}=|-0.65|$, $r_{12}>0.5$; $r_{13}=|-0.46|$, $0.2<r_{13}<0.5$; $r_{14}=|-0.63|$, $r_{14}>0.5$; $r_{15}=|-0.66|$, $r_{15}>0.5$) öğrencilerin sözcük becerisinin 11, 12, 14 ve 15. Maddelerinde belirtilen boyutlarında uygulama öncesinden sonrasına önemli miktarda (büyük) gelişim gösterdiği, öte yandan 13. maddede ise orta düzeyde bir gelişimin söz konusu olduğu belirlenmiştir (Field, 2009). Sözcük becerisinde her bir maddeye ilişkin tespitler A6 nolu (R. Saginadze) öğrencinin konuşma metniyle örneklendirilebilir. Bu becerinin ilk maddesi (M11) sözcüklerin tutarlı ve bağdaşık kullanımı üzerinedir. Bağdaşıklık ve tutarlılık aynı şey olmasa da bir metnin anlaşılır kılınması noktasında benzer işlevi gördüğü söylenebilir. Bu bağdaşıklıkta daha somut durumda, tutarlılıkta ise daha çok yorumlama şeklinde kendini gösterir (Onursal, 2003). Öğrencinin konuşma metninde de “yani”, “sonra” gibi bağıntıyı sağlayan sözcüklerin yanında, bütünselliği ortaya koyabilecek şekilde bir tutarlılığın da olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla herhangi bir çelişkiyi ortaya koyabilecek bir anlatımın olmadığı görülmüştür. Konuşma metninde bağdaşıklık ve tutarlılığın sağlanmasında öğrencinin sözcük dağarcığının yeterli oluşu önemli bir etkidir. Bu yeterlilik sözcüklerin doğru kullanımı, ifadede zorlanmama ve dolayısıyla metni açıkça ifade edebilme şeklinde kendini göstermiştir. Ayrıca “Dağın eteklerinde” gibi kullanımlarla B2 düzeye dair yeterliliği saptayabilecek ifadelerin tespiti sözcük becerisinde önemli bir gösterge olarak görülebilir.

Tablo 6'da öğrencilerin dil bilgisi becerisi puanlarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 6. *Hedef Kitlenin Uygulama Öncesi ve Sonrası Dilbilgisel Yeti İçin WİS Testi Sonucu*

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.084*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

* N. s. t. dayalı

Tablo 6'da verilen sıra ortalamaları incelendiğinde, hedef kitlenin dil bilgisi becerisinin uygulama öncesi ile sonrası arasında istatistiksel olarak manidar bir şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır ($z=-3.084$, $p<.05$). Öğrencilerin puan ortalamaları dikkate alındığında ise son teste ($\bar{X}=18.33$) ilişkin verilerin ön teste nazaran ($\bar{X}=13.66$) manidar bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin son test puanlarının ön teste kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin dil bilgisi becerilerine olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymuştur. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre ise ($r=|-0.63|$, $r>0.5$) öğrencilerin dil bilgisi becerilerinin uygulama öncesinden sonrasına önemli miktarda (büyük) gelişim gösterdiği belirlenmiştir (Field, 2009). Araştırma kapsamında dil bilgisi becerisinin toplamının yanı sıra bu becerideki maddeler de ayrı ayrı incelenmiştir. Tablo 7'de buna ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 7. *Dil Bilgisi Becerisinin İçin Madde Düzeyindeki WİS Testi Sonuçları*

M16. Konuşmasında uygun bağlaçları yerinde kullanır.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-2.873*	.004
P. Sıra	10	5.50	55.00		
Fark Olmayan	2				
M17. Konuşmasında kalıplaşmış ifadelerle başvurur.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-2.971*	.003
P. Sıra	11	6.00	66.00		
Fark Olmayan	1				
M18. Konuşmacı karmaşık cümle yapılarından yararlanır.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.165*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

M19. Konuşmacı olay ve durumları niteleyici sözcükler kullanır.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.115*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

M20. Konuşmasında dil bilgisi kurallarını doğru kullanır.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-2.739*	.006
P. Sıra	9	5.00	45.00		
Fark Olmayan	3				

* N. s. t. dayalı

Tablo 7'de verilen sıra ortalamaları incelendiğinde, dil bilgisi beceri boyutunun 5 maddesine ilişkin öğrenci sıralamalarının uygulama öncesi ile sonrası arasında istatistiksel olarak manidar bir şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır ($z_{16}=-2.873$, $p<.05$; $z_{17}=-2.971$, $p<.05$; $z_{18}=-3.165$, $p<.05$; $z_{19}=-3.115$, $p<.05$; $z_{20}=-2.739$, $p<.05$). Öğrencilerin puan ortalamaları dikkate alındığında ise son test puan ortalamalarının ($X_{16}^- = 4.20$; $X_{17}^- = 3.33$; $X_{18}^- = 3.25$; $X_{19}^- = 3.75$; $X_{20}^- = 3.79$) ön testinkinden ($X_{16}^- = 3.37$; $X_{17}^- = 2.08$; $X_{18}^- = 2.12$; $X_{19}^- = 2.83$; $X_{20}^- = 3.25$) manidar bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla daha yüksek olduğunu ve gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin dil bilgisi becerilerindeki bütün maddelerde olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine göre ise ($r_{16} = |-0.59|$, $r_{16} > 0.5$; $r_{17} = |-0.60|$, $r_{17} > 0.5$; $r_{18} = |-0.64|$, $r_{18} > 0.5$; $r_{19} = |-0.63|$, $r_{19} > 0.5$; $r_{20} = |-0.56|$, $r_{20} > 0.5$) öğrencilerin dil bilgisi becerisine ait her bir alt boyutun uygulama öncesinden sonrasına önemli miktarda (büyük) gelişim gösterdiği belirlenmiştir (Field, 2009). Dil bilgisi becerisinde her bir maddeye ilişkin tespitler A7 nolu (B. Shainidze) öğrencinin konuşma metniyle örneklendirilebilir. Becerinin ilk maddesi kapsamında öğrencinin bağlaçları doğru kullandığı görülebildiği gibi bunların vurgu ve tonlamasına da dikkat ettiği saptanmıştır. Örneğin “..padişah da bunu kabul etmiş..” cümlesinde “da” bağlacının “da” ekinden ayrımı söyleyişte kendini gösterir. Dolayısıyla öğrencinin ilgili bağlacı doğru kullanması ayırt edici bir durumdur. Bundan dolayı bahse konu olan madde kapsamında bağlacın kullanımını sadece sözcükte değil söyleyişte de aramak gerekir ve öğrencinin konuşmada buna hâkim olması önemli görülmelidir. Yine dil bilgisi becerisinin diğer maddelerine ilişkin belirlemeleri öğrencinin bir cümlesiyle örneklendirmek mümkündür: “padişah birbirinden lezzetli yemekler hazırlamış, hazırlatmış fakat hiç birine tuz koydurtmamış” cümlesine bakıldığında bunun gerek dil bilgisi kuralları gerek cümle yapısı gerek niteleyici sözcüklerin kullanımını karşıladığı görülebilir. Sadece öğrencinin “hazırlamış” sözcüğünü kullandıktan hemen sonra “hazırlatmış” biçiminde bir düzeltmeye gittiği ve bunu beden diliyle de gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca “gözlerinden yaş düşmeye başlamış” biçiminde kullanımların tespit edilmesi öğrencinin belli bir yeterliliğe ulaştığının ya da ulaşacağına göstergesi olarak okunabilir.

Tablo 8’de B2 düzey öğrencilerinin ses bilgisi becerisi puanlarına ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 8. *Hedef Kitlenin Uygulama Öncesi ve Sonrası Ses Bilgisi Becerisi İçin WIS Testi Sonucu*

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.068*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

* N. s. t. dayalı

Tablo 8’de verilen sıra ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin ses bilgisi becerisinin uygulama öncesi ile sonrası arasında istatistiksel olarak manidar bir şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır ($z=-3.068$, $p<.05$). Katılımcıların puan ortalamalarına bakıldığında ise son test ($\bar{X}=24.37$) ile ön teste ($\bar{X}=17.33$) ilişkin veriler arasında manidar bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuç katılımcıların son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla daha yüksek olduğunu ve gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin ses bilgisi becerilerine olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymuştur. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre ise ($r=|-0.63|$, $r>0.5$) öğrencilerin ses bilgisi becerilerinin uygulama öncesinden sonrasına önemli miktarda (büyük) gelişim gösterdiği belirlenmiştir (Field, 2009). Araştırma kapsamında ses bilgisi becerisinin tamamının yanı sıra bu becerideki maddeler de ayrı ayrı incelenmiştir. Tablo 9’da beceriye ilişkin ulaşılan bulgular gösterilmiştir.

Tablo 9. *Ses Bilgisi Becerisinin İçin Madde Düzeyindeki WIS Testi Sonuçları*

M21. Konuşmacının dili akıcıdır.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.111*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				
M22. Konuşmacı anlaşılır bir dil kullanır.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	□ z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.090*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				
M23. Konuşmacı söyleyiş hatalarını fark edip düzeltir.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	□ z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.115*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

M24. Konuşmacı, sözcükleri doğru telaffuz eder.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.100*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

M25. Konuşmacı, doğal bir vurgu ve tonlamaya sahiptir.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.133*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

M26. Konuşma, standart Türkçeye (diyalekt) uygundur.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-2.844*	.004
P. Sıra	10	5.50	55.00		
Fark Olmayan	2				

M27. Konuşmada yer yer anadilin söyleyiş özellikleri görülür.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.176*	.001
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

* N. s. t. dayalı

Tablo 9'da verilen sıra ortalamaları incelendiğinde, ses bilgisi becerisinin 7 maddesine ilişkin boyutların istatistiksel olarak uygulama öncesi ile sonrası arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır ($z_{21}=-3.111$, $p<.05$; $z_{22}=-3.090$, $p<.05$; $z_{23}=-3.115$, $p<.05$; $z_{24}=-3.100$, $p<.05$; $z_{25}=-3.133$, $p<.05$; $z_{26}=-2.844$, $p<.05$; $z_{27}=-3.176$, $p<.05$). Öğrencilerin puan ortalamaları dikkate alındığında ise son test puan ortalamalarının ($\bar{X}_{21}=3.79$; $\bar{X}_{22}=3.83$; $\bar{X}_{23}=3.75$; $\bar{X}_{24}=3.20$; $\bar{X}_{25}=3.33$; $\bar{X}_{26}=3.41$; $\bar{X}_{27}=3.04$) ön test puan ortalamalarından ($\bar{X}_{21}=2.79$; $\bar{X}_{22}=2.58$; $\bar{X}_{23}=2.83$; $\bar{X}_{24}=2.25$; $\bar{X}_{25}=2.16$; $\bar{X}_{26}=2.50$; $\bar{X}_{27}=2.20$) manidar bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç öğrencilerin son test puanlarının ön teste kıyasla daha yüksek olduğunu ve gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin ses bilgisi becerilerindeki bütün maddelerde olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine göre ise ($r_{21}=|-0.63|$, $r_{21}>0.5$; $r_{22}=|-0.63|$, $r_{22}>0.5$; $r_{23}=|-0.63|$, $r_{23}>0.5$; $r_{24}=|-0.63|$, $r_{24}>0.5$; $r_{25}=|-0.64|$, $r_{25}>0.5$; $r_{26}=|-0.58|$, $r_{26}>0.5$; $r_{27}=|-0.64|$, $r_{27}>0.5$) öğrencilerin ses bilgisi becerisinin alt boyutlarına ilişkin maddelerinin uygulama öncesinden sonrasına önemli miktarda (büyük) gelişim gösterdiği belirlenmiştir (Field, 2009). Ses bilgisi becerisinde her bir maddeye ilişkin bazı tespitlere değinmekte

fayda vardır. Bu tespitler A5 nolu öğrencinin (M. Kamashidze) anlatımı üzerinden örneklendirilebilir. Örneğin M21 ve M22 kodlu madde kapsamında konuşmanın akıcılığı ve anlaşılabilirliği net bir şekilde tespit edilebilmektedir. B2 düzey bir öğrenci için bu durum anlaşılabilir ama ses bilgisi becerisinin diğer maddelerine bakıldığında bazı hatalarla karşılaşmak mümkündür. Örneğin M23 kodlu madde kapsamında öğrencinin “Bir kral varmış. Bu kralında uç oğlu varmış. Bir oğlu iki yüzü va, iki yüzlüymüş.” şeklindeki anlatımda öğrenci ilkin, “iki yüzü va” biçimindeki ifadesini hemen “iki yüzlüymüş” şeklinde düzeltmiştir. Bu durum kalıplaşmış bazı ifadelerin B2 düzeyde henüz yerine oturmadığını gösterse de öğrencinin sonrasında bunu doğru bir şekilde kullanması önemli görülmelidir. Ayrıca cümlede “üç” sözcüğü “uç” biçiminde ifade edilmiştir. Bu durum Gürcücede “ü” sesinin olmamasıyla açıklanabilir. Nitekim Gürcistan’da Türkçe öğrenenlerin en çok zorlandıkları konunun “ü” ve “ö” sesiyle ilgili olduğu söylenebilir. Öğrencinin konuşma metninde “borek”, “oldurme”, “koy” gibi pek çok yanlış kullanımlar da tespit edilmiştir. Yine konuşmada ana dilin söyleyiş özellikleri görülebilmektedir. Özellikle olumsuz aktarmalarda bu durum söz konusudur. Gürcücede Arapça, Farsça ve Türkçe kökenli pek çok sözcük kullanılmaktadır. Nitekim Abukan ve Chkonია (2021, s. 296) tarafından yapılan çalışmada görüleceği üzere ortak kullanılan sözcüklerden biri de “cellat” sözcüğüdür ve bu sözcük Gürcücede “calati” (ჯ ა ლ ა თ ი) şeklinde kullanılır. Öğrencinin konuşmada: “Calatlar bu küçük oğlu çok sevdiği için...” şeklinde kullanımı bu bağlamda değerlendirilebilir. Gürcüce ve Türkçede ortak olarak kullanılan sözcükler üzerinde Gürcü öğrencilerin bu tarz olumsuz aktarmalarıyla çok sık karşılaşmak mümkündür. Fakat öğrencilerin düzeyleri yükseldikçe bu hataların azaldığı görülebilmektedir. Bu olumlu durum ses bilgisi becerisinin diğer maddeleri için de söz konusudur. Nitekim öğrencilerin bu beceriye ait ön test ve son test sonuçları da bunu göstermiştir.

4. Sonuç ve öneriler

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilerin tek başına konuşma (sözlü anlatım) becerilerinde karşılaştıkları sorunlar veya hatalar anlatım, sözcük, dil bilgisi ve ses bilgisi becerisi olmak üzere dört temel başlık ve onların alt başlıkları altında bu çalışmada değerlendirilmiştir. Her bir becerinin alt başlıklarına ait ön test ve son testler ayrı ayrı değerlendirildiği gibi bütün olarak da becerinin toplam değerine bakılmıştır. Bunun sonucunda anlatım becerisi ($X^- = 36.92 < X^- = 27.20$), sözcük becerisi ($X^- = 18.66 < X^- = 14.16$), dil bilgisi becerisi ($X^- = 18.33 < X^- = 13.66$) ve ses bilgisi becerisine ($X^- = 24.37 < X^- = 17.33$) ait ön test ve son testler karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farkın iki buçuk aylık eğitimle beraber öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişim göstermesi bakımından önemli bir veri olduğu söylenebilir. Ayrıca genel olarak beceriler arasında da gelişimin yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu da konuşma dersinin bir bütün olarak yürütüldüğü konusunda bir fikir vermektedir. Dolayısıyla hedef dilin öğretiminde her bir beceriye ait boyutların bir bütün olarak yürütülmesi konusunda öğreticilerin dikkatli olmasında fayda vardır. Fakat her bir becerinin alt başlığında bu durum öğrencilerin bireye özgü farklılıkları, ana dilden yapılan aktarımlara göre değişebilmektedir. Bu nedenle her bir becerinin alt başlıklarında da bir değerlendirme ya da tespit yapılması gerekir. Nitekim yapılan çalışmada bu hususa dikkat edilmiş ve bunlara ilişkin değerlendirmeler aşağıda gösterilmiştir.

- Anlatım becerisi maddeler halinde ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin ön test ve son test sonuçlarına bakılmış ve yapılan karşılaştırmada anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Anlatım becerisi başlığı altında konunun ya da hikâyenin ana hatlarından yardımcı düşüncelere, örneklerden metnin düzenli ve tutarlı bir şekilde sonuçlandırılmasına kadar değerlendirilmesi yapılmıştır. Ayrıca izlenen videolarda beden dilinin metnin anlamını ortaya koyabilecek şekilde kullanılmasına bakılmıştır. Tüm bu hususlarda her iki araştırmacının tespitleriyle yapılan değerlendirmede öğrencilerin konuşma

becerisinde bir gelişmenin olduğu görülmüştür. Bu da yürütülen ders ve kullanılan metodun onların gelişimine katkı sunduğunu göstermektedir.

Hedef dili öğrenenler tarafından sözcük ya da buna ilişkin kullanımların bilinmesi o dilin ne kadar öğrenildiği ya da onların dil becerilerine ne denli hâkim olunduğu konusunda önemli bir göstergedir (Maden, Altunbay ve Dinçel, 2016, s. 481). Bu bağlamda çalışmada sözcük becerisine de bakılmış ve sözcüklerin doğru kullanımı, sözcük dağılımı gibi hususlar değerlendirilmiştir. Öğrencilerin konuşmalarında becerinin gelişimini ortaya koyabilecek şekilde bir ilerleme olduğu saptanmıştır. Bunu daha somut bir gelişme olarak sözcük dağılımı üzerinden örneklendirmek mümkündür. Örneğin ele alınan bir videoda öğrencinin kullandığı kelime sayısı ön teste göre yüzde yirmi oranında değişim göstermiş ve kullanılan kelimelerin düzeye göre de farklılaştığı saptanmıştır. Sözcük becerinin alt başlığı olan “konuşmasında uygun sözcükler bulmakta çok zorlanmaz” başlığı altında yapılan değerlendirmede ($Z_{13} = -2.251$, $X_{13} = 4.00$) öğrencilerin en çok ilerleme kaydettiği becerinin sözcük becerisi olduğu saptanmıştır. Bu durumun tespitinde öğrencilerin konuşmalarında duraklama, zorlanma, uygun sözcük kullanma gibi durumlar araştırmacılar tarafından dikkate alınmıştır. Nitekim iki araştırmacının yapmış olduğu tespitler arasındaki tutarlılık yapılan belirlemenin doğruluğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bu sonuçların elde edilmesinde her iki araştırmacının belli bir ölçüde her iki dile dair bilgilerinin öğretim faaliyetlerinde karşılaştırmayı ortaya koyabilecek ve aktarabilecek düzeyde olmasının da uygulanan yöntemler kadar etkili olduğu söylenebilir. Bu çerçevede yabancı dil öğretiminde ders faaliyetlerinde “kelimelerin hedef dilde konuşma ve kavrayışa uygun etkili cümleler içinde kullanılması” gibi pek çok hususun dikkate alınıp yürütülmesi ve kazandırılması gerekmektedir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 316).

Yapılan çalışmanın diğer bir alt boyutu olan dil bilgisi becerisinde bağlaçlar, kalıplaşmış ifadeler, cümle yapıları, niteleyici sözcükler ve daha genel bir ölçüt olarak dil bilgisi kurallarına bakılmıştır. Buna göre yapılan tespitte bağlaçların gerek uygun gerekse farklı türlerde kullanımları konusunda ciddi bir ilerlemeyle karşılaşılmıştır. Örneğin ön testte meğer, halbuki, nitekim, üstelik, yalnız gibi bağlaçlar hiçbir öğrenci tarafından kullanılmamışken son testlerde bu bağlaçların kullanıldığı görülebilmektedir. Ayrıca bağlaçlar yardımıyla cümlelerin bağlı ve sıralı cümle yapısıyla kurulmasında da artış olduğu saptanmıştır. Yabancı dil öğretiminde bağlaçların en önemli işlevlerinden biri konuşmanın kesintiye uğramadan öğrencilerin paralel ve zıt cümleler kurabilme durumunda düşünmelerine zaman ayırabilmesidir. Son testlerde bu durum daha net görülebilmektedir. Dil bilgisi becerisinin diğer başlıklarında da artış olduğu görülse de kalıplaşmış sözlerin kullanımı konusunda bunu söylemek zordur. Her ne kadar ders uygulamalarında Abukan ve Tandilava (2021) tarafından yapılan çalışmalara benzer şekilde deyim ve atasözleri başta olmak üzere bu kullanımların her iki dilde karşılıklarının verilmesi şeklinde yöntemlere başvurulmuş olursa da öğrencilerin bu beceri alanındaki gelişmelerinin diğer beceri alanlarına göre zayıf kaldığı saptanmıştır. Bu durum kalıplaşmış sözlerin dil ediniminin en zor yanlarından biri olmasıyla açıklanabilir.

Çalışmada konuşma becerisinin en önemli boyutlarından biri de ses bilgisi becerisidir. Bu bölümde dilin akıcılığı, anlaşılabilirliği, telaffuz, vurgu, ana dilin söyleyiş özelliklerinin görülmesi gibi pek çok boyuta bakılmıştır. Bunun sonucunda ses bilgisi becerisinde anlamlı bir gelişmenin olduğu saptanmıştır. Bir karşılaştırma olarak şu söylenebilir ki Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin düzeyleri arttıkça gerek ana dilin söyleyiş özelliklerinin fazla görülmemesi gerek telaffuz, vurgu gibi hususlar gerekse de bu beceriye ait diğer hususlarda ilerlemeler olmaktadır. Fakat iki dil arasında alfabeden kaynaklı sorunların ses bilgisine ilişkin boyutlarda son bulmasının oldukça zor olduğu söylenebilir. Çünkü Gürcücede Türkçeden farklı olarak “y” ve “f” ünsüzlerinin yanında “ö, ü, ı” ünlüleri de

kullanılmamaktadır. Bu durumdan kaynaklı telaffuz, vurgu vb. sorunlar görülebilmektedir. Verilerden tespit edilen bazı örneklerde “üzülmüş” sözcüğü “uzulmuş”, “ölmüş” sözcüğü “olmuş” şeklinde ifade edilebilmektedir. Öğrenci “olmuş” ile “ölmüş” arasındaki farkı bilmekte ve bunu cümledeki anlamı itibarıyla fark ettirebilmekte ama söyleyişte zorlanabilmektedir. Benzer durum olumsuz aktarmalarla da birleşince farklı bir telaffuzla karşılaşılabilir. Yine tespit edilen başka bir örnekte “fikirleri” sözcüğü “pikirleri” şeklinde belirtilmiştir. Türk alfabesinde “f” harfi Gürcü alfabesinde “p” harfine karşılık gelmektedir. Daha doğru bir ifadeyle Gürcü alfabesinde “f” harfi ve sesi yoktur. Türkçede “f” harfi ve sesine karşılık Gürcücede “p” harfi ve sesi kullanılmaktadır. Bu durum da öğrencilerin olumsuz aktarımlarla konuşmalarına da yansımıştır. Elde edilen verilerde de bu görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik farklı yaklaşım ya da tekniklerin başta ana dille hedef dil arasında benzerlik ya da yakınlığı ortaya koyabilecek şekilde karşılaştırmalı çalışmalar olmak üzere öğreticiler tarafından kullanılması, geliştirilmesi ve bunun öğrenenlerin hizmetine sunulması önemli bir sorumluluktur. Nitekim Ünal ve Özden (2018) konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlerin mesuliyetinin önemini vurgulayarak bu becerinin geliştirilmesinde farklı etkinliklerin kullanılması gerektiğine değinir. Bu nedenle farklı ülkelerde yabancı dil öğretimindeki yaklaşım veya uygulamaların öğreticiler tarafından araştırılması ve alanda uygulanmasına çalışılmalıdır.

Alanda konuşma becerisine ve özellikle de düzeylere yönelik metinlerin oluşturulması öğrencilerin sözlü metin üretimlerine katkı sunacaktır. Nitekim Abukan (2018) tarafından hazırlanan bir çalışmada konuşma becerisinin geliştirilmesinde düzeylere yönelik ilgi çekici metinlerin oluşturulmasının öğrenenlerin dil gelişimine katkısı görülmüştür. Özellikle görsellerle zenginleştirilmiş metinlerin motivasyonu artırma, merak uyandırma gibi öğrenenlere pek çok yararı olduğu araştırmalar sonucu görülebilmektedir.

Türkçe alanında konuşma becerisinin ölçümü için Uluslararası Sesbilim Abecesi (IPA) adlı programa benzer uygulamaların geliştirilmesi ve alana yönelik çalışanların istifade edebilmesi için kurum veya kuruluşların çalışma yürütmeleri önem arz etmektedir. Yapılacak bir programın özellikle alanda uzmanlaşmaya çalışan öğrencilerin işini kolaylaştıracak ve konuşma becerisine yönelik daha fazla çalışmanın yapılabilmesine imkân tanıyacaktır. Nitekim Türkçenin ses dizgesi üzerinde Ergenç ve Bekar’ın (2020) yapmış olduğu çalışma son derece önemlidir. Çalışmada vurgu ve tonlama gibi hatalar tespit edilmiş olsa da bunların ses dizgesi üzerinden görünümüleri ya da yazıya aktarılması yoluna gidilmemiştir. Konuşma becerisinin genel durumunu açıklığa kavuşturmaya yönelik yapılan çalışmada bu ayrıntıya başvurulmaması bir eksiklik olarak görülebilir ama ilgili husus başlı başına bir çalışma konusudur. Bu nedenle konuşma becerisine yönelik yapılacak farklı çalışmalarda konuşma becerisinin genel bir taslağı ortaya konulduktan sonra konuya ilişkin özel bir alan üzerinden gidilmesi ve katılımcı sayısının sınırlı olması önerilebilir. Böylece seslerin görünümüleri konusunda daha net veya ayrıntılı bir bilgi sağlanabilir.

Metin haritaları ve buna yönelik hazırlanan etkinliklerle sürdürülen konuşma dersinin ön test ve son test analizinde belirgin bir farklılığın olduğu bulgulardan anlaşılmaktadır. Fakat bu değişimde metin haritalarının rolünün etkisi ne kadardır sorusu belirsizdir. Çünkü iki buçuk aylık bir sürede öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi belli bir ölçüde doğal bir süreçtir. Her ne kadar öğreticiler tarafından geliştirilen bir takım etkinliklerin varlığı görülse de ortaya çıkan sonucun tamamının bu etkinlik ya da yönteme bağlamak doğru bir sonuç olmayacaktır. Bu nedenle ilgi yöntemin başarılı olup olmadığı kontrol ve deney grupları oluşturularak anlaşılabilir. Okulda yeterli sayı olmadığı için kontrol grubu oluşturmak mümkün olamamıştır. Fakat Corbett (2016) tarafından geliştirilen ve metin haritalarıyla

destekli “Talking for Writing” adlı modelin Abukan (2018) tarafından alanda uygulanmasıyla etkili sonuçlar elde edildiği görülebilmektedir. Bu nedenle gerek öğreticileri gerek öğrenenleri daha aktif kılan bu ve benzer yaklaşım veya tekniklerin uygulanmasının olumlu sonuçları olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Avcı ve Küçük (2017) tarafından öngörülen dil-düşünce analizi teorisi gibi teknik veya yaklaşımlardan faydalanılmalıdır.

Yapılan çalışmada tek başına konuşma becerisi; anlatımdan sözcük becerisine, dil bilgisinden ses bilgisine kadar bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Konuşma becerisinin tüm beceri alanlarında genel bir değerlendirme yapılmasının araştırmacılar açısından oldukça zahmetli olduğu söylenebilir. Fakat beceriye ilişkin genel bir tespit yapıldıktan sonra vurgu, sözcük dağarcığı, deyimler gibi alt boyutlara ilişkin dar kapsamlı çalışmaların yapılması öngörülebilir. Çünkü bir beceri alanında genel bir çerçeve sunulmadan becerilerin alt boyutları üzerinde çalışmaların yapılması beceriye ilişkin tespitlerde eksiklik oluşturabilir. Bu nedenle yapılan çalışmanın konuya dair genel bir fikir vermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmayla konuşma becerisi alanında Gürcistan özelinde her bir beceriye ilişkin dar kapsamlı çalışmaların yapılmasının son derece önemli ve gerekli olduğu sonucuna da varılabilir. Hedef kitlenin ana dili, yaş grubu, bildiği diller gibi pek çok durumun konuşma becerisi üzerinde etkili olduğu bu alanda, araştırmacıların farklı çalışmalar üzerinde yoğunlaşması faydalı olacaktır. Örneğin konuşmaların ses dizgelerinin oluşturulması gibi hususların tespit edilmesi hedef dili öğrenen ve öğretenlerin işini kolaylaştıracaktır. Nitekim Özmen, Güven ve Dürer (2017) tarafından yapılan çalışmada bunu görebilmek mümkündür. Sonuç olarak denilebilir ki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilerin konuşma becerisine yönelik araştırılacak pek çok konunun olması, araştırmacıların daha fazla çalışmalar yürütmesini gerektirmektedir. Böylelikle alanyazında yapılacak yeni çalışmalarla Gürcistan'da Türkçe öğretiminin niteliği daha da güçlenecektir.

Kaynakça

- Abukan, M. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Yazmak İçin Konuş Modeli'nin üretici becerilere etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Abukan, M., and Tchkonია, L. (2021). The words used commonly both in Turkish and in Georgian. *African Educational Research Journal*, 9(2), 290-319.
- Abukan, M. ve Tandilava, L. (2021). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcülere kalıplaşmış sözlerin öğretimi*. E. Y. Şahin (ed.), *Türkçe öğretiminde yaklaşım ve yöntemler üzerine araştırmalar* (ss. 115-148). Paradigma Akademi.
- Akça, G. (2002). *Hikâye haritası yönteminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 142(2), http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/medergi/15.htm. [Erişim Tarihi: 31. 01. 2023].
- Avcı, Y. ve Küçük, S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(35), 49 - 67.
- Avrupa Konseyi* (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Frankfurt: Telc, MEB Yayınları.
- Beck, I. & McKeown, M. (1981). Developing questions that promote comprehension: The story map. *Language Arts*, 58(8), 913-918.
- Ergenç, İ. ve Bekar, P. İ. (2020). *Türkçenin ses dizgesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Corbett, P. & Strong, J. (2016). *Talk for writing in the early years: how to teach story and rhyme, involving families 2-5 years*. Milton Keynes: Open Universty Press.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.
- Duman, N. ve Tekinarslan, İ. Ç. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 33-55.
- Emiroğlu, S. (2013). Konuşma eğitimi (ss. 277-291), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Ed. Durmuş, M. ve Okur A.). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll) (3rd ed.)*. London: SAGE Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. New York: Mc Graw Hill.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2017). *Research methods in applied settings an integrated approach to design and analysis (3rd ed.)*. United States: Taylor & Francis.
- Gömleksiz, M. N. & Bozpolat, E. (2014). Hikâye haritası ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 73-82.
- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and macintosh: analyzing and understanding data (4nd ed.)*. United States: Pearson Prentice-Hall.
- Hayes, A. F. & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Method sand Measures*, 1(1), 77-89.
- Howell, D. C. (2012). *Statistical methods for Psychology (8nd ed.)*. United States: Wadsworth Cengage Learning.
- Idol, L. & Croll, V. J. (1987). Story-mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 10(3), 214-229.
- Işıkdogan, N. (2009). *Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Krippendorff, K. (2004). Measuring the reliability of qualitative text analysis data. *Humanities, Social Sciences and Law*, 38(6), 787-800.
- Maden, S., Altunbay, M. ve Dinçel, Ö. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi uygulamaları: kavram haritası örneği . *Milli Eğitim Dergisi*, S. 210, 477-488.
- Melanhoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/9 297-318.
- Onursal, İ. (2003). *Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık*. A. Kıran, E. Korkut, S. Ağıldere (der.), *Günümüz dilbilim çalışmaları 1* (ss. 121-132). Multilingual Yayınları.
- Özmen, C., Güven, E. ve Dürer, Z. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi: sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(28), 593 - 634.

- Reutzel, D. R. (1985). Story maps comprehension. *The Reading Teacher*, 38(4), 400-404.
- Sorrell, A.L. (1990). Three reading comprehension strategies: tells, story mapping and qars. *Academic Therapy*, 25(3), 359-368.
- TMV (2023). Türkiye Maarif Vakfı. <https://turkiyemaarif.org/page/553-DUNYADA-MAARIF-16>. [Erişim Tarihi: 29. 01. 2023].
- Ünal, F. T. ve Özden, M. (2018). Diksiyon ve konuşma eğitimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yazıcı, H. M. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözlü iletişim stratejileri: konuşma becerisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- YEE (2023). Yunus Emre Enstitüsü. <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu>. [Erişim Tarihi: 29. 01. 2023].

12. Özel eğitim 2. kademe Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi

Furkan CAN¹

Ümmü Gülsüm ALTINER BOZLAK²

APA: Can, F. & Altiner Bozlak, Ü. G. (2023). Özel eğitim 2. kademe Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 172-190. DOI: 10.29000/rumelide.1283688

Öz

Bu araştırmanın amacı, MEB Yayınlarına ait Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2’de yer alan metinler ile resimler arasındaki uyum düzeyini incelemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma materyalini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda okutulan, MEB Yayınlarına ait Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı-2 oluşturmaktadır. Araştırma verileri, doküman inceleme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmacıların resim ve metin uyumunu ortaya koyabilmesi amacıyla İşcan ve Cımbız (2018) tarafından geliştirilen “Resim–Metin İlişkisi Kategori Listesi” kullanılmıştır. Araştırmacılar, Türkçe ders kitabında yer alan resimlerin ait oldukları metne uygunluğunu bu kategori listesine göre incelemiştir. Bu kategori listesiyle toplanan veriler, nitel veri analizi yaklaşımlarından betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular; genel bulgular, bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir olmak üzere dört alt başlıkta verilmiştir. Araştırma sonucunda Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2’deki metinlere yönelik resimlerin, %64,4 (f:58) oranında öğrencilere, ait oldukları metnin içeriğiyle ilgili fikir verdiği belirtilmiştir. Resimlerin, %73,3 (f:66) oranı ile buldukları metnin başlığıyla uyum gösterdiği; %69,9 (f:63) oranında ise buldukları metnin içeriğiyle uyum gösterdiği ifade edilmiştir. Araştırmacılar, metinlerde yer alan resimlerin %92,9 (f:83) oranında metnin ana fikrini/ana duygusunu desteklediğini; %96,6 (f:87) oranında öğrencilerin estetik zevk kazanmasına yardımcı olduğunu; %67,7 (f:61) oranında ise resim-metin tasarım düzeninde zemin-fon ilişkisine dikkat edildiğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar, metinlerin resimlerinde kullanılan renklerin %75,5 (f:68) oranında canlı, açık ve ilgi çekici olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçe ders kitabı, özel eğitim, metin, resim

Examination of the level of harmonization of the pictures in the special education and level Turkish textbook with the texts

Abstract

The purpose of this research is to examine the level of harmony between the texts and the pictures in the Special Education 2nd Stage Turkish Textbook 2 of MEB Publications. The research is in the screening model, one of the qualitative research designs. The study material of the research consists of the Special Education 2nd Stage Turkish Textbook-2 of the Ministry of Education Publications,

¹ YL Öğrencisi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programı (Van, Türkiye), furkancanyu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3093-554X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283688]

² Dr., İçişleri Bakanlığı (Van, Türkiye), gulsultinerbozlak@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3608-6702

which is taught in secondary schools in the 2022-2023 academic year. Research data were collected by document analysis technique. The "Picture-Text Relationship Category List" developed by İşcan and Cımbız (2018) was used in order for the researchers to reveal the picture and text harmony. The researcher and the participants examined the compatibility of the pictures in the Turkish textbook with the text they belonged to, according to this category list. The data collected with this category list were analyzed and interpreted using the descriptive analysis technique, one of the qualitative data analysis approaches. Obtained findings; Informative texts, narrative texts and poetry are given under three sub-titles. Finally, general findings are included. As a result of the research, it was stated that the pictures in the texts in the Special Education 2nd Level Turkish Textbook 2 gave students an idea about the content of the text at a rate of 64.4% (f:58). The pictures were in harmony with the title of the text with a rate of 73.3% (f:66); 69.9% (f:63) stated that they were compatible with the content of the text. The researcher and the participants stated that the pictures in the texts supported the main idea / main feeling of the text with 92.9% (f:83); 96.6% (f:87) helped students gain aesthetic pleasure; 67.7% (f:61) stated that they paid attention to the ground-background relationship in the picture-text design order. The researcher and the participants stated that the colors used in the pictures were vivid, clear and interesting at a rate of 75.5% (f:68).

Keywords: Turkish textbook, special education, text, picture

Giriş

Her birey birbirinden farklı duyuşsal, bilişsel ve fiziksel özelliklere sahiptir. Bu özelliklerin oluşmasında bireyde istendik ve istemsiz şekilde ortaya çıkan birtakım nedenler vardır. Bu nedenlerden dolayı bazı bireyler, akranlarına veya diğer bireylere göre daha farklı gelişimsel süreçler yaşar, özellikler taşırlar ve daha farklı materyallerle gelişim süreçlerini devam ettirirler. Bazen de kullanılan materyaller aynı kalsa bile içerik değişmekte, bireyin en iyi öğrenmeyi sağlayacağı yöntemler ve içeriklerden oluşan materyaller hazırlanmaktadır. Çetinkaya'ya (2022:9) göre bireylerin her biri diğer bireylerden farklı birtakım özellikler göstermektedir. Bu sebeple bazı bireylerin akranlarından farklı ve ayrı gelişim özellikleri ortaya koyabildikleri bilinmektedir. Bu farklılıkların bilişsel, duyuşsal ya da fiziksel açılardan belirlediği söylenebilir. Örneğin bir bireyin dış görünümü farklılık gösteriyorsa bilişsel özellikleri de diğerlerinden farklılık gösterebilir. Bahsedilen bu farklılıklar da bireylerin ihtiyaçlarının farklılaşmasına sebep olabilir. Eğitsel açıdan da farklılıklar ortaya çıkabilmekte bu durumda bireylerin farklı akademik ihtiyaçlarının oluşmasına yol açmaktadır.

Özel eğitime gereksinim duyan bireyler için onların ihtiyaçlarına uygun ders programı, ders programını oluşturacak uygun ders içerikleri ve derslerde kullanılacak ders materyalleri hazırlanmalıdır. Özel eğitim sürecini oluşturan bu unsurların özellikle de ders kitabını oluşturan unsurların özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olması gerekmektedir. Özel eğitim sürecinde diğer eğitim süreçlerinde olduğu gibi öğrencilerin sürecin merkezinde olduğu, yaparak yaşayarak öğrenmelerin gerçekleştiği bir ortamın varlığı eğitim sürecinin başarısını doğrudan etkileyecektir (Pourtois ve Desmet, 2002). Eğitim öğretim sürecinde de aynı durum söz konusudur. Bireylerin, duyuşsal, bilişsel veya fiziksel farklılıklar taşıması, onların genel geçer olan metotları ve materyalleri kullanmalarını zorlaştırmakta veya imkânsız hale getirebilmektedir. Bundan dolayıdır ki bu farklılıkları gösteren bireyler için özel birtakım yöntem ve teknikler oluşturulmakta, öğrenmeyi en iyi şekilde sağlayacak içeriğe sahip öğretim materyalleri geliştirilmektedir. Bu materyallerin başında ise ders kitapları gelmektedir. Özel eğitim sürecinde tıpkı genel eğitim sürecinde olduğu gibi öğrenciler için ilgili dersin öğretim programını yansıtan ders kitapları ve çeşitli materyaller kullanılır. Genel eğitimde

öğrenciler akranlarıyla önceden belirlenmiş ve hazırlanmış ders kitaplarıyla eğitim öğretime devam ederken özel eğitimde de öğrencilere yönelik MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından belirlenip hazırlanan ve ilgili dersin öğretim programına uygun özel eğitim ders kitapları bulunmaktadır.

Eğitim öğretim sürecinde, daha da özelden Türkçe öğretimi sürecinde en çok yararlanılan ve başvurulan kaynakların başında ders kitapları gelmektedir. Öğrencilerin nasıl öğreneceği, öğretmenlerin nasıl öğreteceği ve eğitim sürecinin nasıl ilerleyeceği konusu ders kitaplarıyla yakından ilgilidir (Ertok Atmaca, 2006). Mevcut öğretim programı çerçevesinde hazırlanan ve öğretmenlerin en önemli öğretim materyallerinden biri olan ders kitaplarının içerdiği unsurların doğru, yerinde ve isabetli olması, öğretim programının başarı düzeyini de önemli ölçüde etkileyeceği söylenebilir. Bunun yanı sıra bir Türkçe ders kitabında bulunan yazılı ürünlerin, dilin temel kurallarına uygun, doğru bilgiler içermesi; anlaşılır ve özenli olması, içeriğinin de öğrenci yaşantısına uygun, ön bilgileri harekete geçiren, öğrencide merak hissi uyandıran, dikkat çekici ve amaca uygun unsurlardan oluşması gerekmektedir. Bunun yanında ders kitaplarında yer alan görsellerin de öğrenmeyi kolaylaştıran, metin ile bütünlük kuran ve öğrencide merak hissi uyandıran, öğrenmeye teşvik eden özellikler taşıması önemlidir.

2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programında (TDÖP) yapılandırıcı yaklaşımın esas alınmasına paralel olarak ders kitapları da değişmiştir. Günümüzde ders kitapları, güncel TDÖP esas alınarak MEB komisyonları ve MEB tarafından belirlenen özel yayınevleri tarafından hazırlanmaktadır (Koç ve Can, 2022:4). Hazırlanan ders kitaplarını oluşturan en temel unsurların başında ise metinler gelmektedir. Kaya ve Çiftçi'ye (2020) göre öğretim sürecinde ders kitaplarındaki metinler öğrencinin bilişsel, sosyal, duyuşsal gelişimlerine sağladığı katkılar açısından önemli işlevleri yerine getirmektedir. Bunun yanında ders kitaplarında metinlerle yakın bir ilişki içinde olan görsellerin de önemi en az metinler kadardır. Bu önem ders kitabındaki görsellerin metinlerle uyumlu olmasına yönelik gerekliliği de ortaya çıkarmaktadır. Bu bakımdan ders kitabında yer alan görseller ile metinlerin birbirini destekleyici ve tamamlayıcı özellikler taşıması önemlidir. Hiç şüphesiz bu durum ders kitaplarının işlevi ve önemiyle ilgilidir. Yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, ana diline duyarlı, duygularını ve fikirlerini doğru ve yerinde iletebilen, çok yönlü bireylerin yetişmesinde ders kitaplarının önemi ve işlevi yadsınamaz düzeydedir. Bu bakımdan ders kitaplarının barındırdığı unsurların da amaç ve kazanımları en iyi biçimde gerçekleştirecek özellikte olması ayrı bir önem taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında ders kitabının niteliği, işlevselliği ve içerdiği unsurların amaca uygunluk düzeyinin öğrenci ve öğretmen motivasyonunu etkileyebileceği ve amaca uygun ders kitaplarının öğretim sürecini daha başarılı kılabileceği söylenebilir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi ders kitabını oluşturan en önemli unsurlardan ikisi görseller ve metinlerdir. Görsel kelimesinin anlamı konusunda alanyazında farklı tanımlar bulunmaktadır. Güneş (2021), bu tanımların bazılarını şöyle sıralar: "Görme ve görme duyusuyla ilgili, görmeye dayanan; bir film, fotoğraf, plastik veya grafik sanatların veya varlığın görünümü; herhangi bir nesnenin basılı sunumu; soyut bir ögenin fiziksel sunumu; nokta ve şekillerin bütünü; bir eşya ya da varlığın zihinsel görünümü; görüntü ve gözle izlenebilen her şeyin taşıdığı özellikler."

Bu açıklamaların bazıları resim, fotoğraf, çocuk resimleri gibi farklı ürünleri tanımlamak için verilmiştir. Görsel, gerçek veya gerçek dışı da olsa orijinal bir tasarımdan meydana gelen görüntüdür. Farklı şekilde açıklanacak olursa görsel, bir hakikâtin taklidi, gerçek dışı şeyleri farkına varmamızı sağlayan görüntü, bir işaret veya nesnenin görsel sunumudur (Güneş, 2021: 179-180). Resimler ve görsel donanımla sunulan renkler, çizgiler, portreler, manzaralar vb. eğitim ve öğretimin canlılık kazanmasına ve öğretimin etkin olarak yürütülmesine yardımcı olur (İşcan, Efendioğlu ve Ada, 2007). Ders

kitaplarındaki başarılı bir görselin görevinin metnin içeriğini görselleştirmek olduğunu vurgulayan Uzuner, Aktaş ve Albayrak (2010) bu durumu: “İllüstrasyonun bir görevi de bilgilendirmek olmalıdır. Dekoratif özellikler ise ikinci planda kalmalıdır. Görseller, çocuklara yeni tecrübeler ve fikirler kazandırabilmelidir.”

Ders kitaplarını oluşturan en temel unsurlardan bir diğeri ise metinlerdir. Güneş (2021), metni; bilgi, duygu ve düşüncelerin yerleştirildiği yapılar olarak tanımlar. Çeçen’e (2015) göre metin, duygusal ya da fikrîsel bir gayeyle meydana getirilen, anlam ve biçim bakımından bütünlük oluşturan dilin parçalarından biridir. Bakkaloğlu (2021) ise metni birer iletişim aracı olarak görür ve yazarın iletmek istediği mesajı metin aracılığıyla ilettiğini belirtir. Ona göre iletilen mesaj, okuyucu veya dinleyici tarafından algılanır ve kendi ön öğrenmelerine bağlı olarak anlamlandırılır. Dolayısıyla ders kitaplarında kullanılan metinler, bilgilerin öğrenciye aktarılmasında birer araçtır. Oğuz ve Pilav’a (2015) göre metinler, belli bir sırası ve anlam bütünlüğü olan, bireye bir mesaj aktaran, yazılı ya da sözlü dilsel bir ürün şeklinde ifade edilebilir. Metinlerin eğitim öğretim sürecindeki işlevine dikkat çeken Koç ve Can (2022) ders kitaplarının, gerçekleştirdiği temel dil öğretiminin pratiğini, içerdiği metinler aracılığıyla gerçekleştirdiğini; ders kitaplarında yer alan metinlerin, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri dil öğreniminin pekişmesine doğrudan katkı sağlayan unsurlar olduğunu belirtmişlerdir. Bütün bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi metinlerin, sahip olduğu özellikler bağlamında öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Ders kitabını oluşturan bu iki temel unsurun birbiri ile olan ilişkisi, öğrenci başarısını ve öğretim programının hedefe ulaşma düzeyini de doğrudan etkilemektedir. Metinler, görseller ile desteklenmekte, konunun daha anlaşılır ve açıklayıcı olmasına yardım etmesinin yanında daha hızlı öğrenilmesine de katkı sağlamaktadır. “Başarı düzeyi yüksek görseller, öğrenmeyi hızlandırırken, kötü ve başarı düzeyi düşük görseller öğrenciyi kitaptan soğutur” (Artut’tan akt. Atmaca, 2006). Batur (2010) da aynı durumu: “Kitaplarda öğrenci seviyesine paralel olarak farklı görsellere yer verilmesi, ilgiyi canlı tutabilir ve öğrenciler görseller aracılığıyla metne ilgi duyabilirler” şeklinde ifade etmiştir. Buradan hareketle ilgi çekici, merak duygusunu harekete geçiren görsellerin, çocuğu metne yönlendireceği söylenebilir. Öğrencilerin ders kitabındaki görsellerden en yüksek seviyede faydalanmaları için belirlenecek görsellerin ders kitabında ilgili metinle birlikte yer alması, ders kitabının içeriğine uygun olması önemlidir. Görseller, öğrenciler açısından en az dinleme ve okuma yeteneği kadar önemlidir ve en az aynı düzeyde de bilgi edinme noktasında önem taşımaktadır. Çünkü bir öğrenci bir metni okuyarak veya dinleyerek anlamlandıramayabilir fakat metinde yer alan bir görsel aracılığıyla metni kavrayabilir ya da kavramasına yardımcı olur (Kırbaş, Orhan ve Topal, 2012).

Öğrencilerin seviyelerine uygun metin ve görsellerin uzman kişiler tarafından, öğrencilerin istek, beklenti ve ilgileri doğrultusunda hazırlanmaları son derece önemli bir noktadır. Bu bakımdan ders kitabındaki metinlerin görseller ile uyum içinde olması, karşılıklı olarak açıklayıcı nitelikte olması ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı özellikler taşıması gerekmektedir. İşcan vd. (2007), yaptıkları çalışmada resimler sayesinde öğrencilerin metnin konusunu daha iyi anladıklarını belirtmiş, bu sonuçtan hareketle Türkçe öğretiminde görsel öğelerin ne kadar önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Başka bir çalışmayı Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz (2014) yapmıştır. Bu çalışmada da deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde bir görsel unsur olan karikatürlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenmiş. Araştırmaya dâhil olan öğrencilerden karikatür kullanılarak öğretim gerçekleştirilen grupta anlamlı seviyede fark olduğu bulgulanmıştır. Bu çalışmaları sayıca artırmak mümkündür. Bütün bu örneklerden de anlaşılacağı gibi metin ve görseller arasındaki uyum ve ilişki, öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştırmakta ve hızlandırmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler üzerine yapılmış birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Kaya ve Kardeş (2019) ortaöğretim Türkçe ders kitabında bulunan metinlerle ilgili öğretmen görüşlerine başvururken Durukan (2011) Türkçe ders kitabında bulunan metinleri öğrenci görüşlerine göre değerlendirmiştir. Özbay ve Çeçen (2012), Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinleri tür ve tema bakımından incelerken Temizyürek ve Delican (2016) ilkökuller Türkçe ders kitaplarındaki metinleri tür ve tema yönünden ele almıştır. Can ve Koç (2022) 5. ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bulunan yazım/noktalama yanlışlarını incelemiştir. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili yapılan çalışmaların sayısını artırmak mümkündür. Alanyazın incelendiğinde Türkçe ders kitaplarındaki metin görsel/resim ilişkisini ele alan çalışmalardan da bahsedilebilir. Örneğin, İşcan ve Kanca (2021) yabancılar Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış ders kitaplarında bulunan resimlerin metinlerle olan uyum durumunu incelemiştir. Söz konusu araştırmada görsellerin metinlerle genel olarak uyum gösterdiği bulgulanmıştır. Baş ve Yıldız (2014), ilkökuller Türkçe ders kitaplarının resim-metin ilişkisini öğretmen görüşleri açısından ele aldıkları çalışmalarında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilkökuller Türkçe ders kitaplarındaki resim metin ilişkisinde cinsiyet değişkenine, mesleki kıdeme ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını, bunun yanında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunduğunu ifade etmişlerdir. İlhan ve Yazar (2021) Temel Eğitim Türkçe Ders Kitaplarındaki metin-görsel ilişkisini görsel tasarım unsurları açısından incelemişlerdir. Söz konusu çalışmalarında ders kitaplarındaki metinlerde bulunan görsellerin, görsel tasarım unsurlarına göre uygun ve kısmen uygun olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Türkben (2019), Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerini incelemiştir. Bu çalışmada ders kitabındaki metin resimlemelerinin büyük bir bölümü öğrencilerin estetik duyarlılığını artırıcı, estetik duyarlılığını geliştirecek veya ortaya çıkaracak düzeyde olmadığı da görülmüştür. Özellikle de 8. sınıf Türkçe ders kitabında bu oranın oldukça düşük olduğu görülmektedir. Demirel, Kökçü ve Akbaba (2018), 5. Sınıf Türkçe ders kitabını metin-görsel bakımından inceledikleri çalışmalarında sekiz metinde, metinle bir arada yer alan resimlerin, metinlerin içeriğine uygun olarak seçildiğini bulgulamışlardır. İnan Yıldız ve Baş (2015), ilkökuller 2. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinlerin görsellerle olan ilişkisini inceledikleri çalışmalarında; tüm resim ve metinlerin yerleştirilmesinde zemin-fon ilişkisine dikkat edildiği, resimlerin metnin içeriğiyle kısmen paralel konumlandırıldığı, resimlerin ait oldukları metinlerin başlıklarını desteklediği, resimlerin öğrencilerin metni tahmin etmesine imkân sağladığı, resimlerdeki figürlerin metnin bağlamındaki duygularla örtüşmede yeterli olmadığı, resimlerin metinlerde yer alan kavramlara yüksek oranda gönderme yaptığı, verilmek istenen iletileri desteklediği, öyküleyici ve bilgilendirici türdeki metinlere ait resimlerin ana fikri desteklediği ve şiir türündeki metinlere ait resimlerin ise ana duyguyu desteklemekte yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Karakoyun (2019) ortaokuller Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre metin-görsel uyumu açısından incelediği çalışmasında öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinden hareketle varılan sonuçtan dört Türkçe ders kitabında yer alan zorunlu temalardaki okuma metinlerinde kullanılan görsellerin metinlerin içeriğini yansıtmada yetersiz kaldıklarını tespit etmişlerdir. Bunun yanında görsellerin çoğunluğunun metnin konusu hakkında ön bilgi oluşturmada, ana fikrini/duygusunu iletmeye, öğrencilerde estetik duyarlılık ve metinlere karşı okuma isteği uyandırmada yeterli olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalara benzer farklı sınıf seviyelerine ait araştırmalardan da bahsedilebilir (İşcan ve Karadağ, 2021; Mazlum ve Mazlum 2016; İşcan ve Cımbız, 2018; Dikeç, 2004; Kayıkcı, 2006; Yıldırım 2007; Arı 2008, Erdost, 2012; Şeref ve Yılmaz, 2013; Aygün, 2014; Baş ve İnan Yıldız, 2015; Ercantürk, 2015; Damar, 2016; Kolaç; 2003; Yılmaz, 2005; Batur, 2010). Alanyazın incelendiğinde Türkçe ders kitaplarının içeriğini oluşturan en temel unsurlardan olan metinler ve görsellerle ilgili çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği söylenebilir. Metin-görsel uyumunu ele alan bu çalışmaların yanında Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe

Ders Kitaplarını inceleyen çalışmalara da bakıldığında alanyazında sadece Çetinkaya'nın (2022) Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında yer alan etkinlikleri ele aldığı bir çalışmaya rastlanmıştır. Özel Eğitim alanında Türkçe ders kitapları üzerine yapılmış başka herhangi bir çalışmaya rastlanılmamış olması dikkat çekicidir. Bu nedenle bu çalışmanın konusu itibariyle Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki metin-resim uyumunu ele alması bakımından alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, MEB Yayınlarına ait Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2'de yer alan metinler ile resimler arasındaki uyum düzeyini belirlemektir. Bahsedilen amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Resimler, ait oldukları metnin içeriğiyle ilgili fikir vermekte midir?
2. Resimler, buldukları metnin başlığıyla uyum göstermekte midir?
3. Resimler, buldukları metnin içeriğiyle uyum göstermekte midir?
4. Resimler, metnin ana fikrini/ana duygusunu desteklemekte midir?
5. Resim-metin tasarım düzeninde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiş midir?
6. Resimlerdeki renkler canlı, açık ve ilgi çekici midir?
7. Resimler, öğrencinin estetik zevk kazanmasına yardımcı olmakta mıdır?

Yöntem

Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki metin-resim uyumunu ele alan bu araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriye, gözlem veya görüşme yapmadan sahip olabilir. Doküman incelemesi, incelenmesi gereken olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin tümünü kapsamaktadır.

Çalışma materyali: Araştırmanın çalışma materyalini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında okutulmakta olan MEB Yayınlarına ait Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2 oluşturmaktadır.

Tablo 1. Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2'deki metinlerin türlerine göre dağılımı.

Metin Türleri	<i>f</i>	%
Bilgi Verici Metin	21	70
Hikâye Edici Metin	6	20
Şiir	3	10
Toplam	30	100

Tablo 1 incelendiğinde Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2'de 21'i bilgi verici metin (%70), 6'sı hikâye edici metin (%30) ve 3'ü şiir (%10) olmak üzere toplam 30 metin olduğu görülmektedir. Metinlerin tamamında resim kullanılmıştır. Metinlerde fotoğraf, karikatür, simge vb. görsellerin yer

almaması ve resimsiz metnin olmamasından dolayı inceleme dışında tutulan herhangi bir metin olmamıştır.

Veri toplama aracı: Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki metin-resim uyumunu incelemek için yapılan bu araştırmada veri toplama aracı olarak İşcan ve Cımbız'ın (2018) geliştirdiği "Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi (RMİKL)" kullanılmıştır. RMİKL, geliştirilirken alanyazın taranmış, toplam 28 maddeden oluşan bir liste oluşturulmuş, alan uzmanı iki kişinin görüşüne başvurulmuş ve yapılan elemelerle 8 maddeden oluşan RMİKL oluşturulmuştur (İşcan ve Cımbız, 2018).

Verilerin toplanması ve analizi: Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabındaki metin ve resimler, çalışmaya dâhil olan iki araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız ve tarafsız şekilde RMİKL esas alınarak incelenmiştir. İncelenen metinlerden bir kategori listesi oluşturulmuştur. İncelenen metinler, genel bulgular, hikâye edici metinler, bilgi verici metinler ve şiir olmak üzere dört alt başlık altında toplanmıştır. Her başlık altında değerlendirmeye alınan bir metnin görseline ve açıklamasına yer verilmiş ve verileri paylaşılmıştır. İlk olarak genel bulgulara yer verilmiş daha sonra ise söz konusu alt başlıklar çerçevesinde veriler tablolar halinde paylaşılmıştır. İnceleme sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre betimsel analiz, farklı veri toplama teknikleriyle kazanılmış verilerin önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve değerlendirilmesini içeren bir nitel veri analiz türüdür.

Toplanan metinler için araştırmacı değerlendirmelerinden elde edilen sonuçların ortalamaları alınmıştır. İncelemenin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilmiş "Uyuşum Yüzdesi" kullanılmıştır. Miles ve Huberman (1994), iyi bir nitel güvenilirlik için kodlamanın güvenilirliğinin en az %80 uyum seviyesinde olması gerektiğini belirtmiştir. Bundan dolayı 2 araştırmacının analizleri için uyuşum yüzdesi (agreement percentage) formülü kullanılmıştır. Uyuşum yüzdesi: "Uyuşum miktarının 100 ile çarpımının, uyuşum miktarı ve uyuşmazlık miktarının toplamına bölünmesi ile elde edilir." Çalışmada, iki araştırmacı arasındaki uyuşum yüzdesi %90 olarak hesaplanmıştır. Bu şekilde veri analizinin iyi bir güvenilirlik yüzdesine sahip olduğu ortaya çıkmıştır

Araştırmacılar tarafından metinler tek tek incelenmiş ve her metne ait "RMİKL" oluşturulmuştur. İlk olarak her metin türünden sonra, o metin türüne ait olan metinlerle ilişkili bir "Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi" oluşturulmuş ve genel veriler elde edilmiştir. Bu şekilde araştırmacılar tarafından ayrı ayrı oluşturulan "RMİKL" tek bir tabloda birleştirilmiştir. İnceleme neticesinde elde edilen veriler; hikâye edici metinlere ilişkin bulgular, bilgi verici metinlere ilişkin bulgular ve şiirlere ilişkin bulgular şeklinde oluşturulan temalara göre verilmiştir. Bu şekilde hikâye edici metinlere, bilgi verici metinlere, şiirlere ve Özel Eğitim 2. kademe Türkçe Ders Kitabındaki bütün metinlere ilişkin verilere ulaşılmıştır.

Araştırmacıların incelemeleri doğrultusunda oluşturulan "Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi"ne ait tabloların son sütununda görüşlerin ortalaması verilmiştir. Elde edilen ortalamanın değerlendirilmesinde Tablo 2'deki aralıklar kullanılmıştır. Evet (2), Kısmen (1) ve Hayır (0) aralıklarının eşit olduğu varsayılmış ve aritmetik ortalamalar puan aralığı 0,66 hesaplanmıştır. Puan aralığının belirlenmesinde kullanılan hesaplama: (En yüksek değer – en düşük değer) / 3 = (2 – 0) / 3 = (2 / 3 = 0,66). Bu hesaplama göre aritmetik ortalamalar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Resim–Metin İlişkisi Kategori Listesindeki aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı.

Aralık	İfade
0-0,66	Hayır
0,67-1,33	Kısmen
1,34-2	Evet

Bulgular

Metin-resim uyum düzeyine ilişkin bulgular, alt başlıklar halinde verilmiştir. Alt başlıklar, metin türleri esas alınarak hazırlanmıştır. Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2'deki metin ile resimler tek tek incelenip ele alınmış, ulaşılan bulgulara ve metin türlerine ait bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir.

1. Tüm metinlere ait genel bulgular

Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2'de yer alan tüm metinlere ait genel bulgular, “Resim–Metin İlişkisi Kategori Listesi”ne göre sıklık ve yüzdelik değerleri verilerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo.3 Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabında yer alan tüm metinlerin “Resim–Metin İlişkisi Kategori Listesi”ne göre sıklık ve yüzde dağılımı.

Resim–Metin İlişkisi Kategori Listesi	f - %	Evet	Kısmen	Hayır	TOPLAM
1- Resimler, ait oldukları metnin içeriğiyle ilgili fikir vermektedir.	f %	58 64,4	21 23,3	11 12,2	90 100
2- Resimler, buldukları metnin başlığıyla uyum göstermektedir.	f %	66 73,3	13 14,4	11 12,2	90 100
3- Resimler, buldukları metnin içeriğiyle uyum göstermektedir.	f %	63 69,9	25 27,7	2 2,2	90 100
4- Resimler, metnin ana fikrini/ana duygusunu desteklemektedir.	f %	83 92,9	4 4,4	3 3,3	90 100
5- Resim-metin tasarım düzeninde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	f %	61 67,7	27 29,9	2 2,2	90 100
6- Resimlerdeki renkler canlı, açık ve ilgi çekicidir.	f %	68 75,5	16 17,7	6 6,6	90 100
7- Resimler, öğrencinin estetik zevk kazanmasına yardımcı olmaktadır.	f %	87 96,6	2 2,2	1 1,1	90 100

Tablo 3'te belirtildiği gibi her maddede 90 olmak üzere 7 maddede toplam 630 görüş belirtilmiştir. Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2'deki metinlerde resimlerin, %64,4 (f:58) oranında öğrencilere, ait oldukları metnin içeriğiyle ilgili fikir verdiği belirtilmiştir. Resimlerin, %73,3 (f:66) oranı ile buldukları metnin başlığıyla uyum gösterdiği; %69,9 (f:63) oranında ise buldukları metnin içeriğiyle uyum gösterdiği ifade edilmiştir. Araştırmacılar, metinlerde yer alan resimlerin %92,9 (f:83) ile metnin ana fikrini/ana duygusunu desteklediğini; %96,6 (f:87) ile öğrencilere estetik zevk kazanmasına yardımcı olduğu; %67,7 (f:61) oranında ise resim-metin tasarım düzeninde zemin-fon

ilişkisine dikkat edildiği belirtilmiştir. Araştırmacı ve katılımcılar, %75,5 (f:68) oranında ise resimlerde kullanılan renklerin canlı, açık ve ilgi çekici olduğu ifade edilmiştir.

1. Hikâye edici metinlere ait bulgular

Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2'deki hikâye edici metinler, araştırmacılar tarafından tek tek incelenmiştir. Hikâye edici metinlere ait bulgular, "Resim – Metin İlişkisi Kategori Listesi"ne göre sıklık ve yüzdelik değerleri verilerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. Hikâye edici metinlerin "Resim–Metin İlişkisi Kategori Listesi"ne göre sıklık ve yüzdelik dağılımı.

Resim–Metin İlişkisi Kategori Listesi		Evet	Kısmen	Hayır	TOPLAM
1- Resimler, ait oldukları metnin içeriğiyle ilgili fikir vermektedir.	<i>f</i> %	11 61,2	5 27,7	2 11,1	18 100
2- Resimler, buldukları metnin başlığıyla uyum göstermektedir.	<i>f</i> %	12 66,6	6 33,3	-	18 100
3- Resimler, buldukları metnin içeriğiyle uyum göstermektedir.	<i>f</i> %	14 77,7	4 22,2	-	18 100
4- Resimler, metnin ana fikrini/ana duygusunu desteklemektedir.	<i>f</i> %	18 100	-	-	18 100
5- Resim-metin tasarım düzeninde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	<i>f</i> %	16 88,8	2 11,2	-	18 100
6- Resimlerdeki renkler canlı, açık ve ilgi çekicidir.	<i>f</i> %	17 94,4	1 5,6	-	18 100
7- Resimler, öğrencinin estetik zevk kazanmasına yardımcı olmaktadır.	<i>f</i> %	18 100	-	-	18 100

Tablo 4 incelendiğinde her maddede 18 görüş olmak üzere toplam 126 görüş ortaya çıkmıştır. Buna göre Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2'deki hikâye edici metinlerin çoğunda (%61,2; *f*:11) resimlerin, ait oldukları metnin içeriğiyle ilgili fikir verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Resimler, %66,6 (*f*:12) oranı ile buldukları metnin başlığıyla uyum gösterirken; %77,7 (*f*:14) oranında ise ait oldukları metnin içeriğine uygunluk gösterdiği belirtilmiştir. Araştırmacıların tamamı hikâye edici metinlerde yer alan resimlerin metnin ana fikrini/ana duygusunu desteklediğini, öğrencilere estetik zevk kazanmasına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar tarafından resimlerin ve metnin tasarım düzeninde zemin-fon ilişkisine dikkat edilme oranı %88,8 (*f*:16) olarak bulunurken; %94,4 (*f*:17) oranında ise resimlerde kullanılan renklerin canlı, açık ve ilgi çekici olduğu belirtilmiştir.

Hikâye edici metinlere ait metinlerden örnek olarak seçilen metin "Hayvanat Bahçesinde Bir Gün" adlı metindir. "Hayvanat Bahçesinde Bir Gün" adlı metinle ilgili açıklama, resim ve ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Metin tek sayfada yer almaktadır. Resim, metnin hemen üzerinde bulunmaktadır. Metne ait tek resim vardır. Metin, tek paragraftan oluşmaktadır. Metinde bir çocuğun anne ve babasıyla yaz tatilinde hayvanat bahçesine gitmesi anlatılır. Bu bakımdan görselin metni yansıttığı söylenebilir.



Resim 1.

Araştırmacılar tarafından “Hayvanat Bahçesinde Bir Gün” adlı metin incelenmiş ve bu metne ait resim ile ilgili şu veriler elde edilmiştir: Resimler, ait oldukları metnin içeriğiyle ilgili fikir vermektedir. Resimde hayvanat bahçesi tabelasına yer verilmesi, öğrencinin metnin içeriğini tahmin etmesini kolaylaştırmaktadır. Resimler, buldukları metnin başlığıyla uyum göstermektedir çünkü görselde tabela ve çeşitli hayvan resimlerine yer verilmiştir. Resimler, buldukları metnin içeriğiyle uyum göstermektedir. Resim-metin tasarım düzeninde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir. Resimlerdeki renkler canlı, açık ve ilgi çekicidir. Resimler, öğrencinin estetik zevk kazanmasına yardımcı olmaktadır.

2. Bilgilendirici metinlere ait bulgular

Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2’deki metinler, araştırmacılar tarafından tek tek incelenmiştir. Bilgi verici metinlere ait bulgular, “Resim–Metin İlişkisi Kategori Listesi”ne göre sıklık ve yüzdeleri verilerle aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

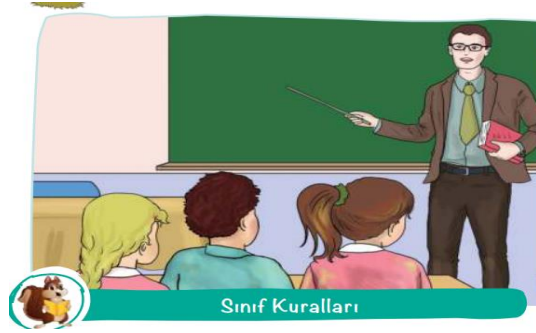
Tablo 5. Bilgi verici metinlerin “Resim–Metin İlişkisi Kategori Listesi”ne göre sıklık ve yüzdelik dağılımı.

Resim–Metin İlişkisi Kategori Listesi	f	Evet	Kismen	Hayır	TOPLAM
1- Resimler, ait oldukları metnin içeriğiyle ilgili fikir vermektedir.	44	44	11	8	63
	%	69,8	17,4	12,8	100
2- Resimler, buldukları metnin başlığıyla uyum göstermektedir.	48	48	7	8	63
	%	76,2	11,2	12,6	100
3- Resimler, buldukları metnin içeriğiyle uyum göstermektedir.	47	47	14	2	63
	%	74,6	22,2	3,2	100
4- Resimler, metnin ana fikrini/ana duygusunu desteklemektedir.	56	56	4	3	63
	%	88,8	6,4	4,8	100
5- Resim-metin tasarım düzeninde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	36	36	25	2	63
	%	57,2	39,6	3,2	100
6- Resimlerdeki renkler canlı, açık ve ilgi çekicidir.	46	46	11	6	63
	%	73,1	17,4	9,5	100
7- Resimler, öğrencinin estetik zevk kazanmasına yardımcı olmaktadır.	60	60	2	1	63
	%	95,2	3,2	1,6	100

Tablo 5 incelendiğinde her maddede 63 olmak üzere 7 maddede toplam 441 görüş belirtilmiştir. Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2'deki bilgilendirici metinlerin çoğunda (%69,8; f:44) resimlerin, ait oldukları metnin içeriğiyle ilgili fikir verdiği; %76,2 (f:48) ile buldukları metnin başlığıyla uyum gösterdiği; %74,6 (f:47) oranında ise ait oldukları metnin içeriğine uygunluk gösterdiği ifade edilmiştir. Araştırmacılar bilgi verici metinlerde yer alan resimlerin %88,8 (f:56) oranında metnin ana fikrini/ana duygusunu desteklediğini, %95,2 (f:60) oranında ise öğrencilere estetik zevk kazanmasına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Resim-metin tasarım düzeninde zemin-fon ilişkisinin %57,2 (f:36) oranında gözetildiği; resimlerdeki renklerin ise %73,1 (f:46) oranında canlı, açık ve ilgi çekici olduğu ifade edilmiştir.

Bilgi verici metinlere ait metinlerden örnek olarak “Sınıf Kuralları” adlı metin seçilmiştir. “Sınıf Kuralları” adlı metinle ilgili açıklama, resim ve ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Metin tek sayfada yer almaktadır. Resim, metnin hemen üzerinde bulunmaktadır. Metne ait tek resim vardır. Metin, tek paragraftan oluşmaktadır. Metinde öğrencilerin sınıfta uyması gereken kurallar maddeler halinde açıklanır ve bu kurallara uyulması halinde sınıf düzeninin sağlanacağı belirtilir.



Resim 2.

Araştırmacıların “Sınıf Kuralları” adlı metin ve bu metne ait resim ile ilgili inceleme sonuçları bir paragrafta özetlenecek olursa şu sonuçlara ulaşılmaktadır: Resimler, ait oldukları metnin içeriğiyle ilgili fikir vermemektedir. Bunun nedeni olarak resmin yoruma açık ve farklı tahminlere yol açacak nitelikte olması söylenebilir. Resimler, buldukları metnin başlığıyla uyum göstermemektedir. Metinde sınıf kurallarından bahsedilmesine karşın boş bir tahtanın önünde bir kişinin bir şeyler anlatması metin başlığı ile metin arasında uyum olmadığını göstermektedir. Resim, ait olduğu metnin içeriğine kısmen uygundur. Resim, ait olduğu metnin ana fikrini/ana duygusunu desteklemektedir. Resim-metin tasarım düzeninde zemin-fon ilişkisine kısmen dikkat edilmiştir. Resimlerdeki renkler canlı, açık ve ilgi çekicidir. Resimler, öğrencinin estetik zevk kazanmasına yardımcı olmaktadır.

3. Şiirlere ait bulgular

Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2'deki şiirler, araştırmacılar tarafından tek tek incelenmiştir. Şiirlere ilişkin bulgular, “Resim–Metin İlişkisi Kategori Listesi”ne göre sıklık ve yüzdeleri verilerek aşağıdaki tabloda verilmiştir.

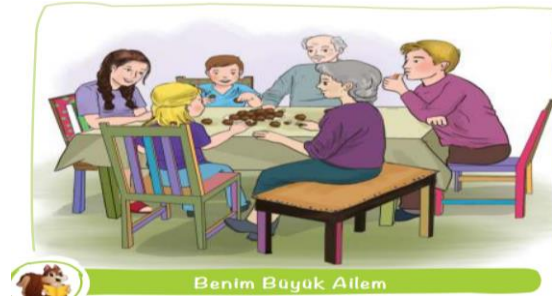
Tablo 6. Şiirlerin “Resim–Metin İlişkisi Kategori Listesi”ne göre sıklık ve yüzde dağılımı.

Resim–Metin İlişkisi Kategori Listesi		Evet	Kısmen	Hayır	TOPLAM
1- Resimler, ait oldukları metnin içeriğiyle ilgili fikir vermektedir.	<i>f</i>	3	5	1	9
	%	33,3	55,5	11,1	100
2- Resimler, buldukları metnin başlığıyla uyum göstermektedir.	<i>f</i>	6	-	3	9
	%	66,6	-	33,3	100
3- Resimler, buldukları metnin içeriğiyle uyum göstermektedir.	<i>f</i>	2	7	-	9
	%	22,2	77,7	-	100
4- Resimler, metnin ana fikrini/ana duygusunu desteklemektedir.	<i>f</i>	9	-	-	9
	%	100	-	-	100
5- Resim-metin tasarım düzeninde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	<i>f</i>	9	-	-	9
	%	100	-	-	100
6- Resimlerdeki renkler canlı, açık ve ilgi çekicidir.	<i>f</i>	5	4	-	9
	%	55,5	44,4	-	100
7- Resimler, öğrencinin estetik zevk kazanmasına yardımcı olmaktadır.	<i>f</i>	9	-	-	9
	%	100	-	-	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi her maddede 9 olmak üzere 7 maddede toplam 63 görüş belirtilmiştir. Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2’deki şiirlerde resimlerin, %55,5 (*f*:5) oranında, ait oldukları şiirin içeriğiyle ilgili kısmen fikir verdiği; resimlerin, %66,6 (*f*:6) ile buldukları metnin başlığıyla uyum gösterdiği; %77,7 (*f*:7) oranında ise ait oldukları şiirin içeriğine kısmen uygunluk gösterdiği ifade edilmiştir. Araştırmacıların tamamı şiirlerde yer alan resimlerin şiirin ana fikrini/ana duygusunu desteklediğini; öğrencilerin estetik zevk kazanmasına yardımcı olduğunu; resim-metin tasarım düzeninde zemin-fon ilişkisine dikkat edildiğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar, %55,5 (*f*:5) oranında ise resimlerde kullanılan renklerin canlı, açık ve ilgi çekici olduğu ifade edilmiştir.

Şiirlerden örnek olarak seçilen “Benim Büyük Ailem” adlı şiiridir. “Benim Büyük Ailem” adlı şiirle ilgili açıklama, resim ve ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Şiir tek sayfada yer almaktadır. Görsel, şiirin hemen üzerinde bulunmaktadır. Şiire ait tek resim vardır. Şiirin konusundan hareketle resimde bir masa etrafında toplanan bir aile görülmektedir. Yaşlı bir çift, dede ve nine, genç çift ise anne ve baba figürünü temsil etmektedir. Resimde ayrıca iki çocuk bulunmaktadır. Şiirde sıcak bir aile ortamından bahsedilmektedir. Dede, nine, anne, baba ve çocuklardan oluşan büyük aile yapısının verdiği mutluluk ifade edilmektedir.



Resim 3.

Araştırmacıların “Benim Büyük Ailem” adlı şiire ait resimle ilgili değerlendirme sonucunda şu görüşlere ulaşılmıştır:

Resimler, ait oldukları şiirin içeriğiyle ilgili fikir vermektedir. Resimler, buldukları şiirin başlığıyla uyum göstermektedir. Resim, ait olduğu şiirin içeriğine kısmen uygundur. Resim, ait olduğu şiirin ana fikrini/ana duygusunu desteklemektedir. Resim-metin tasarım düzeninde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir. Resimlerdeki renkler canlı, açık ve ilgi çekicidir. Resimler, öğrencinin estetik zevk kazanmasına yardımcı olmaktadır.

Sonuç ve tartışma

2022-2023 eğitim-öğretim yılında okutulmakta olan MEB Yayınlarına ait Özel Eğitim 2.Kademe Türkçe Ders Kitabı 2’de yer alan metinler ile resimler arasındaki uyum düzeyini incelemeyi amaçlayan bu araştırma sonucunda incelenen kitap içerisinde 21’i bilgi verici metin (%70), 6’sı hikâye edici metin (%30) ve 3’ü şiir (%10) olmak üzere toplam 30 metin olduğu bulgulanmıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2’de bilgi verici metinler (f:21) sayıca fazladır. Bu metin türünü hikâye edici metinler (f:6) ve şiirler (f:3) takip etmektedir. İşcan ve Cımbız (2018), ortaokul 5. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan resimlerin metinler ile uyum düzeyini inceledikleri araştırmalarında 5. sınıf Türkçe ders kitabında 16’sı hikâye edici metin, 12’si bilgi verici metin ve 8’i şiir olmak üzere toplam 36 metin türü tespit etmişlerdir. Bu sonuçtan hareketle hikâye edici metinlerin nicelik olarak fazlalığı dikkat çekmektedir. Hikâye edici metinleri, bilgi verici metinler takip ederken, sayıca en az olan tür ise şiirlerdir. İnan Yıldız ve Baş’ın (2015) inceledikleri Türkçe ders kitaplarında ise 12 hedef metin, 8 serbest okuma metni bulunmaktadır. 3 öyküleyici metin, 2 bilgilendirici metin ile 2 şiir yer almaktadır. Demirel, Kökçü ve Akbaba’nın (2018) ise inceledikleri Türkçe ders kitabındaki metinlerden 11’i öyküleyici metin, 7’si bilgilendirici metin ve 6’sı şiir metnidir. Bu araştırmaların sonuçları ilgili araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Söz konusu çalışmalarda incelenen ders kitapları arasında belirgin farklar ve dağılımlar olduğu söylenebilir. Sınıf seviyelerine, amaç ve öğretim programına veya okutulduğu yıla göre sayısal değerlerin farklılık göstermesi olağan karşılanabilir. Yukarıda ifade edilen çalışmaların sayısını artırmak mümkündür. Bunun yanında Türkçe ders kitaplarında yer alan metin ve resimlerin niteliği de ayrı öneme sahiptir. Türkçe öğretim programının amacına uygun şekilde bireylerin dil bilincini ve duyarlılığını edinebilmeleri için öğretim ortamlarında bulunan ders kitaplarındaki metinlerin özenle seçilmesi, özenle resimlenmesi ve yine aynı özenle işlenmesi gerekmektedir (İşeri, 2021).

İnceleme kapsamında önce genel bulgulara ardından sırasıyla hikâye edici metinler, bilgi verici metinler ve şiirler alt başlıkları altındaki bulgulara yer verilmiş ve her başlık altında örnekler verilerek bulgular

desteklenmiştir. Genel bulgular alt başlığı altında elde edilen verilere göre Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2'deki hikâye edici metinlerin çoğunda (%61,2; *f*:11) resimlerin, ait oldukları metnin içeriğiyle ilgili fikir verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Resimlerin, %66,6 (*f*:12) oranı ile buldukları metnin başlığıyla uyum gösterdiği belirtilirken; %77,7 (*f*:14) oranında ise ait oldukları metnin içeriğine uygunluk gösterdiği ifade edilmiştir. Araştırmacılar, hikâye edici metinlerde yer alan resimlerin metnin ana fikrini/ana duygusunu tamamen desteklediğini, öğrencilerin estetik zevk kazanmasına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir Araştırmacılar tarafından resimlerin ve metnin tasarım düzeninde zemin-fon ilişkisine dikkat edilme oranı %88,8 (*f*:16) olarak belirlenirken; %94,4 (*f*:17) oranında ise resimlerde kullanılan renklerin canlı, açık ve ilgi çekici olduğu belirtilmiştir. Benzer bir çalışmayı İşcan ve Cımbız (2018) yapmıştır. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 33 metin incelenmiştir. Söz konusu metinlerin yarısından fazlasında (% 63.63), resimlerin, öğrencilerin metni tahmin edebilmesini sağladığı; metinlerin yarısından fazlasında (% 54.54), resimlerin ait oldukları metnin ana fikrini/ana duygusunu desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Metinlerin çoğunluğunda (% 72.72), resimlerin ait oldukları metinlerin başlıklarını desteklediği; resimlerin ait oldukları metnin içeriğine uyumlu olduğu (% 81.81); metinlerin büyük bir çoğunluğunda ise (% 96.97), resimlerin ve metinlerin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisinin gözetildiği görülmektedir. Bu sonuçlar ilgili araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. İşcan ve Cımbız'ın (2018) çalışmasının sonuçları incelendiğinde ilgili araştırmayla benzer ve paralel sonuçlara ulaşıldığı, bunun yanında 5. Sınıf ders kitabındaki metin görsel uyumunun genel olarak az da olsa daha yüksek oransal değerlerde olduğu görülmektedir. Ayrıca metinlerin tamamında, resimlerde kullanılan renklerin canlı, net ve dikkat çekici olduğu; resimlerin öğrenciler tarafından beğenileceği ifade edilmiştir. Bu sonuçlarda ilgili araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. İşcan ve Cımbız (2018), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda hazırlanmış ders kitaplarında yer alan resimlerin metinlerle olan uyum durumunu inceledikleri çalışmalarında; genel olarak ele alınan kitaplarda metinlere ait görsellerin, öğrencilerin metinleri tahmin etmesini sağladığı; ait oldukları metinlerin başlığını desteklediği; ait oldukları metnin içeriğiyle uyumlu olduğu; zemin fon ilişkisinin gözetildiği; öğrencilere estetik zevk kazandırdığı; sınıf düzeyine uygun olduğu ve görsellerde kullanılan renklerin canlı, net ve dikkat çekici olduğu bulgularına ulaşılmışlardır. İşcan ve Cımbız'ın (2018) bu çalışması da ilgili çalışmayla benzer sonuçlar içermektedir. Ayrıca ders kitaplarındaki metinlerde tespit edilen bir diğer husus ise bazı metinlerin başlığının olmadığıdır. İnan Yıldız ve Baş (2015), 2. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin görsellerle olan ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, tüm görsel ve metinlerin yerleştirilmesinde zemin-fon ilişkisine dikkat edildiği, görsellerin metnin içeriğiyle kısmen uyum gösterdiği, görsellerin metinlerin başlıklarını desteklediği, görsellerin bireylerin metni tahmin etmesine yardımcı olduğu, görsellerindeki unsurların metnin bağlamındaki duygularla örtüşmede yeterli düzeyde olmadığı, görsellerin metinlerde bulunan kavramlara yüksek oranda gönderme yaptığı, görsellerin verilmek istenen mesajları desteklediği, öyküleyici ve bilgilendirici türdeki metinlere ait görsellerin ana fikri desteklediği ve şiir türündeki metinlere ait görsellerin ise ana duyguyu desteklemekte yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışma ilgili çalışmadan farklı sonuçlar içermektedir. Şiirlerde yer alan görsellerin ana fikri desteklemediği sonucu ilgili araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bunun yanında resimlerdeki figürlerin metnin bağlamındaki duygularla örtüşmede yeterli olmadığı bulgusu da söz konusu çalışmadan farklı bir sonuçtur. İlgili araştırmada tam aksi bir sonuç elde edilmiştir. Demirel, Kökçü ve Akbaba (2018), 5. sınıf Türkçe ders kitabını metin-görsel bakımından inceledikleri çalışmalarında sekiz metinde, metinle bir arada yer alan resimlerin, metinlerin içeriğine uygun olarak seçildiğini bulmuşlardır. Bu sonuç, söz konusu araştırmanın sonuçlarına benzerlik göstermektedir. İlhan ve Yazar (2021) temel eğitim Türkçe ders kitaplarındaki metin-görsel ilişkisinin görsel tasarım unsurları bağlamında inceledikleri çalışmalarında ders kitaplarındaki incelenen metinlerde bulunan görsellerin, görsel tasarım unsurlarına göre uygun ve

kısmen uygun olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Metinlerin görsellerinin çoğunlukla öğrencilerin estetik duyarlılığını ortaya çıkaracak ya da geliştirecek düzeyde olmadığını gözlemlemiştir. Bunun yanında her iki ders kitabında da metinlerde çeşitli görsellerin kullanılmadığı genellikle tek görsel türe yer verildiği görülmüştür. Bu sonuç, ilgili araştırmanın da bir bulgusudur. Metinlerin tamamında tek görsel kullanılmıştır. Bunun yanında ilgili araştırma öğrencilerin estetik duyarlılığını ortaya çıkaracak nitelikler gösteren metin ve görsellere yer verildiğini bulgulamıştır. Bu yönüyle de bahsedilen araştırmanın sonuçlarından farklılaşmaktadır. Bu çalışmaların yanında Türkçe ders kitaplarındaki metin ve görsel/resim ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvuran çalışmalarda bulunmaktadır. Örneğin Baş ve Yıldız (2014), ilkokul Türkçe ders kitaplarının resim-metin ilişkisini öğretmen görüşleri açısından ele aldıkları çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki resim metin ilişkisine yönelik görüşlerinin, cinsiyet değişkenine ve mesleki kıdem ile mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklılık tespit edilmezken, okutulan sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür. Bunun yanında Karakoyun (2019) ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre metin-görsel uyumu açısından incelediği çalışmada öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinden yola çıkarak ulaşılan sonuçtan Türkçe ders kitaplarında bulunan temalardaki okuma metinlerinde kullanılmakta olan resimlerin metinlerin içeriğini yansıtmada yetersiz kaldıklarını tespit etmiştir. Resimlerin çoğunluğunun metnin konusunda ön bilgi oluşturmada, ana fikrini yansıtmada, öğrencilerde estetik duyarlılık ve metinlere karşı okuma isteği uyandırmada yeterli olmadıkları sonucuna varılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının söz konusu çalışmayla benzer sonuçlara ulaşmadığı görülmektedir.

Çalışmanın bulguları genel dağılıma göre verildikten sonra metin türlerine göre ayrılmış ve elde edilen veriler sıralanmıştır. Buna göre Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe Ders Kitabı 2'deki hikâye edici metinlerin çoğunda (%61,2; *f*:11) resimlerin, ait oldukları metnin içeriğiyle ilgili fikir verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Resimler, %66,6 (*f*:12) oranı ile buldukları metnin başlığıyla uyum gösterirken; %77,7 (*f*:14) oranında ise ait oldukları metnin içeriğine uygunluk gösterdiği belirtilmiştir. Araştırmacıların tamamı hikâye edici metinlerde yer alan resimlerin metnin ana fikrini/ana duygusunu desteklediğini, öğrencilere estetik zevk kazanmasına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar tarafından resimlerin ve metnin tasarım düzeninde zemin-fon ilişkisine dikkat edilme oranı %88,8 (*f*:16) olarak bulunurken; %94,4 (*f*:17) oranında ise resimlerde kullanılan renklerin canlı, açık ve ilgi çekici olduğu belirtilmiştir. İşcan ve Cımbız'ın (2018) çalışmasında hikâye edici metinlerin yarıdan fazlasında görsellerin, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağladığı ve metnin başlığını desteklediği ifade edilmiştir. Hikâye edici metinlerin çoğunda görsellerin, ait olduğu metnin başlığını desteklediği; fakat hikâye edici metinlerin yarıdan fazlasında görsellerin, ait olduğu metnin ana fikrini desteklemediği görülmektedir. Bu sonucuyla ilgili çalışmadan farklılaşmaktadır. Hikâye edici metinlerin tamamında görsellerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisinin gözetildiği; görsellerin kullanılan renklerin canlı, net ve dikkat çekici olduğu; resimlerin öğrenciler tarafından beğenileceği görülmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle görsellerin, ait olduğu metnin ana fikrini desteklemediği sonucunun dışında iki çalışmanın da sonuçları benzerlik göstermektedir. İlgili çalışma, görsellerin, ait olduğu metnin ana fikrini desteklediği sonucuna ulaşmışken İşcan ve Cımbız'ın (2018) çalışmasında görsellerin, ait olduğu metnin ana fikrini desteklemediği sonucuna varılmıştır.

Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe ders kitabı 2'deki bilgilendirici metinlerin çoğunda (%69,8; *f*:44) resimlerin, ait oldukları metnin içeriğiyle ilgili fikir verdiği; %76,2 (*f*:48) ile buldukları metnin başlığıyla uyum gösterdiği; %74,6 (*f*:47) oranında ise ait oldukları metnin içeriğine uygunluk gösterdiği ifade edilmiştir. Araştırmacılar bilgi verici metinlerde yer alan resimlerin %88,8 (*f*:56) oranında metnin ana fikrini/ana duygusunu desteklediğini, %95,2 (*f*:60) oranında ise öğrencilere estetik zevk

kazanmasına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Resim-metin tasarım düzeninde zemin-fon ilişkisinin %57,2 (f:36) oranında gözetildiği; resimlerdeki renklerin ise %73,1 (f:46) oranında canlı, açık ve ilgi çekici olduğu ifade edilmiştir. İşcan ve Cımbız'ın (2018) çalışmasında bilgi verici metinlerin çoğunda görsellerin, öğrencilerin metni tahmin edebilmesine yardımcı olduğu; ait oldukları metnin ana fikrini desteklediği; ait oldukları metnin içeriğine uygun olduğu görülmektedir. Bilgi verici metinlerin çoğunda görsellerin, ait oldukları metnin başlığını desteklediği bulgulanmıştır. Bilgi verici metinlerin tümünde, görsellerin ve metnin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisinin gözetildiği; resimlerde kullanılan renklerin canlı, net ve dikkat çekici olduğu; resimlerin öğrenciler tarafından beğenileceği görülmektedir. İşcan ve Cımbız'ın (2018) çalışmasında elde ettikleri sonuçlarla ilgili çalışmanın bütün sonuçları benzerlik göstermektedir. Bunun yanında oransal olarak farklılıklar söz konusudur.

Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe ders kitabı 2'deki şiirlerde resimlerin, %55,5 (f:5) oranında, ait oldukları şiirin içeriğiyle ilgili fikir verdiği; resimlerin, %66,6 (f:6) ile buldukları metnin başlığıyla uyum gösterdiği; %77,7 (f:7) oranında ise ait oldukları şiirin içeriğine kısmen uygunluk gösterdiği ifade edilmiştir. Araştırmacıların tamamı şiirlerde yer alan resimlerin şiirin ana fikrini/ana duygusunu desteklediğini; öğrencilerin estetik zevk kazanmasına yardımcı olduğunu; resim-metin tasarım düzeninde zemin-fon ilişkisine dikkat edildiğini belirtmişlerdir. Araştırmacı ve katılımcılar, %55,5 (f:5) oranında ise resimlerde kullanılan renklerin canlı, açık ve ilgi çekici olduğu ifade edilmiştir. İşcan ve Cımbız'ın (2018) çalışmasında şiirlerin çoğunda resimlerin, öğrencilerin metni tahmin edebilmelerini sağladığı; şiirlerin çoğunluğunda resimlerin ait oldukları şiirlerin ana duygusunu desteklediği; şiirlerin büyük bir kısmında resimlerin, ait oldukları şiirlerin başlığını desteklediği; ait oldukları şiirin içeriğine uygunluk gösterdiği; resimlerin ve şiirin yerleştirilmesinde zemin fon ilişkisinin gözetildiği bulgulanmıştır. Şiirlerin tamamında, resimlerde kullanılan renklerin canlı, net ve dikkat çekici olduğu; resimlerin öğrencilerin hoşuna gidecek nitelikte olacağı görülmektedir. İşcan ve Cımbız'ın (2018) çalışmasında şiirlerde yer alan görseller ile olan uyum düzeyinden elde ettikleri sonuçlarla ilgili çalışmanın şiir ve görsel uyumundan elde edilen sonuçlar oransal olarak farklılıklar söz konusu olsa da örtüşmektedir.

İşcan ve Cımbız (2018) ortaokul 5.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin metinler ile olan uyum düzeyini ele aldıkları çalışmalarında hikâye edici metin ve şiir türlerindeki resimlerin, öğrencinin metni tahmin etmesini orta düzeyin biraz üstünde sağladığı buna karşın bilgi verici metin türlerine ait resimlerin, öğrencinin metni tahmin etmesini sağlama oranının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır. Bütün metinler incelendiğinde ise resimlerin, öğrencinin metinleri tahmin etmesini sağlamanın orta düzeyin biraz üstünde olduğu görülmektedir. Elde edilen sonucun kısmen yeterli olduğu söylenebilir. Buna karşın bilgi verici metin türlerine ait resimlerin metni tahmin ettirme işlevinin, diğer metin türlerinde de sağlanması gerektiğine dikkat çekilmektedir. İşcan ve Cımbız'ın (2018) çalışmasıyla karşılaştırıldığında bu çalışmada konu edilen bilgi verici metinlerin diğer metin türlerine göre daha işlevsel olduğu noktasında benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca İşcan ve Cımbız'ın (2018) söz konusu çalışmalarında hikâye edici metin ve şiir türlerinde de orta düzeyin biraz üzerinde olduğu bulgusuyla da bu çalışma ile benzer bulgulara ulaşıldığı sonucuna varılabilir. Başka bir çalışmada Türkben (2019), Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerini incelemiştir. Bu çalışmada Türkçe ders kitabındaki metinlerde yer alan resimlerin yüksek oranda öğrencilerin estetik duyarlılığını artıran, estetik duyarlılığını geliştiren veya ortaya çıkaran nitelikler taşımadığını bulgulanmıştır. Bu sonuçlarıyla ilgili çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. 8. sınıf Türkçe ders kitabında ise bu durumun daha da düşük olduğunu ifade etmiştir. Buna karşın metinlerde yer alan resimlerin büyük çoğunluğunun görsel okuma ve okuma öncesi metne ısınma açısından başarılı bulunduğu belirtmiştir. Aynı şekilde, görsellerin büyük oranda içeriği yansıttığı da ifade edilmiştir. Bu sonuç, söz konusu

çalışmadan da elde edilen bir sonuçtur. Türkben'in (2019) çalışmasında ulaştığı sonuçlarla bu çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Özel Eğitim 2. Kademe Türkçe ders kitabı 2'deki metinlerin resimlerle olan uyum düzeyini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada metinlerde yer alan resimlerin büyük oranda öğrencilerin estetik duyarlılık kazanmasına yardımcı olan, estetik duyarlılığını geliştiren veya ortaya çıkaran nitelikler taşıdığı sonucuna varılmıştır. Başka bir çalışmayı ise İlhan ve Yazar (2021) yapmıştır. Temel eğitim Türkçe ders kitaplarında bulunan metin ve görsellerin birbiriyle olan ilişkisinin görsel tasarım unsurları açısından ele alan İlhan ve Yazar (2021), inceledikleri metinlerin 11 tanesinin görsellerinin sözel metnin anlaşılmasını desteklediğini, 5 tanesinin kısmen desteklediğini tespit etmiştir. Metinlerin 13 tanesinde metnin anlaşılmasını sağlamaya yetecek kadar görsel kullanıldığı, üç tanesinde görsellerin kısmen metnin anlaşılmasını desteklediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca ders kitaplarındaki resimler bütünlük, denge ve orantı ilkelerine genellikle uygun ve kısmen uygun bulunmuştur. Benzer şekilde, ders kitaplarındaki görsellerin büyük bir kısmı vurgulanmak istenen unsurun öne çıkarılması açısından uygun ve kısmen uygun görülmüştür. Bu sonuçlarla İlhan ve Yazar'ın (2021) çalışmasının da bu çalışmayla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Bütün bu çalışmalar incelendiğinde ders kitaplarında yer alan metin ve görsellerin birbirleriyle olan uyum düzeyine gösterilen dikkatin ve özenin öğrenci açısından ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Görsellerin metinlerle olan uyum düzeyi, öğrencinin derse karşı gösterdiği ilgiyle doğru orantılı olduğu söylenebilir. Örneğin Dikeç'e (2014) göre öğrenciler, resimlerin renkli olmasını istemektedir. Bu durum, öğrencinin görsellere ilgi duyma ve bu ilgiden hareketle öğrenmeyi gerçekleştirme amacını taşıyabilir. Birey, beğendiği, sevdiği, ilgi ve dikkat çekici unsurlara yakınlık duyar. Bu bakımdan ders kitaplarındaki metinler ve görsellerde ilgi ve dikkat çekici olmalı, öğrenciyi öğrenmeye yaklaştırmalıdır. Bunun yanında Dikeç (2004), Kayıkcı (2006), Yıldırım (2007), Arı (2008), Erdost (2012), Şeref ve Yılmaz (2013), Aygün (2014), Baş ve İnan Yıldız (2015), Ercantürk (2015) ve Damar'ın (2016) yaptıkları çalışmalarda, ders kitaplarında bulunan görsellerin, metnin içeriğine uyum gösterdiğinde, ilgili dersin öğrenilmesine yarar sağladığı ve sözel metinleri anlaşılır kıldığı bulgularına ulaşılmıştır. Bundan dolayı ders kitaplarında yer alan görsellerin ve metinlerin seçilmesinde özenli davranılmalı, mevcut ders kitaplarında bulunan metin ve görseller ise yukarıdaki çalışmalarda olduğu gibi incelenmelidir. Konuyla ilgili yapılan incelemeler, hazırlanacak olan ders kitaplarında bulunan metinlerin ve görsellerin birbirleri ile olan ilişkilerinin/uyumunun düzeyini belirleyecek unsurlardan biridir. Bu bakımdan bu tür çalışmaların ortaya koyduğu tespitler, eksiklikler ve etkiler titizlikle ve dikkatle ele alınmalı, değerlendirilmeli ve hazırlanacak olan ders kitaplarında bu hususlara gereken önem verilmelidir.

Kaynakça

- Arı, S. (2008). *MEB, ilköğretim yedinci sınıf Türkçe ders kitabında resimlerin içerikle uyumu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aygün, A. (2014). *2004-2013 yılları arasında yayımlanan resimli öykü kitaplarında metin-resim ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bakkaloğlu, S. (2021). Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi, Özenç, E.G. ve Özenç, M. (Ed.), *Metin Türleri ve Metinlerde Anlam Kurma İçinde* (s.239-256).
- Baş, B. ve İnan Yıldız, F. (2015). İlkokul Türkçe ders kitaplarının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 139-151.
- Batur, Z. (2010). Ana dili öğretiminde gösterge biliminin yeri: ana dili ders kitaplarındaki sözel metinlerle görsel metinleri bütünselliğinin analizi, *Journal of Turkish Studies* 5(4). 174-200.

- Can, F. ve Koç, R. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bulunan noktalama ve yazım yanlışları üzerine bir inceleme. Yağmur Şahin, E. (Ed.), *Türkçe öğretimi ders kitapları ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine araştırmalar* içinde (s.1-26.). Paradigma Yayınları.
- Çeçen, M.A. (2015) Yazma eğitimi açısından metin bilgisi, Özbay, M. (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 131-150). Pegem Yayıncılık.
- Çetinkaya, M. (2022). 2. Kademe Özel Eğitim Türkçe Ders Kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 3 (1), 9-24.
- Damar, Z. (2016). *Ortaokul 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki resimlerin çocuk resimleriyle ilgisi ve eğitime yansımaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ş. , Kökçü, Y. ve Akbaba, R. S. (2018). 5. sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8(2), 224-243.
- Delican, B. ve Temizyürek, F. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(3), 842-856.
- Durukan, E. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1) , 209-216.
- Dikeç, L. (2004). *İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarında kullanılan kitap resimleri (illüstrasyonlar), teknikleri ve öğrenmeye katkısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ercantürk, O. K. (2015). Türkçe ders kitaplarındaki yazılı metinler ile metin görsellerin uyumu. *Turkish Studies*, 10 (3), 427-454.
- Erdost, I. (2012). *İlköğretim üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının resim (illüstrasyon) ve içerik uyumuna ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertok Atmaca, Anıl. (2006). İlköğretim ders kitaplarında görsel tasarım ve resimleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 171.
- Güneş, F. (2021). Türkçe öğretimi (11.Baskı). Pegem Yayınları.
- İlhan, E. ve Yazar, İ. (2021). Temel eğitim Türkçe ders kitaplarındaki metin-görsel ilişkisinin görsel tasarım unsurları bağlamında incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52) , 744-763.
- İnan Yıldız, F. ve Baş, B. (2015). İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2) , 251-268.
- İşcan, A. , Efendioğlu, S. ve Ada, Ş. (2007). Türkçe ders kitaplarında yer alan edebi metinlerin öğrencilere estetik zevk kazandırmadaki rolü. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 59-76.
- İşcan, A. ve Karadağ, K. (2021). İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyumunun incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 196-215.
- İşcan, A., Cımbız A. T. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 250-272.
- İşcan, A. ve Kanca, E. (2021). Yabancılarla Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Görsel-Metin Uyumu. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6 (1) , 133-160.
- İşeri, K(2021). Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri. Ülper, H.(Ed.). *Türkçe ders kitaplarında resimler* içinde (s.83-91). Pegem Akademi Yayınları.
- Karakoyun, A. (2019) *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre metin-görsel uyumu açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

- Kaya, M., Çiftçi, Ö. (2020). Teachers and students' evaluation of listening texts in Turkish textbooks. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 8(1), 84- 94.
- Kaya, M., Kardaş, M. N. (2019). Türkçe öğretmenleri ile Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (21), 323-342.
- Kaykıcı, M. (2006). *İlköğretim Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Matematik ders kitaplarında görsel tasarım sorunları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kırbaş, A., Orhan, S., Topal, Y. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki görsel öğelere öğretmen görüşlerinden hareketle eleştirel bir bakış. *Journal of Turkish Studies*, 7(4), 2225-2235.
- Koç, R. ve Can, F. (2022). Türkçe öğretimi ders kitapları ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine araştırmalar. Yağmur Şahin, E. (Ed.), *Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri* içinde (s.1-26.). Paradigma Yayınları.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 105-137.
- Mazlum, Ö. ve Mazlum F.S. (2016). İlköğretim 4. Sınıf ders kitaplarının görsel tasarımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi, *Sanat Eğitimi Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*(2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özbay, M., Çeçen, M.A. (2012). Türkçe ders kitaplarında (6-8. sınıflar) yer alan okuma kültürü teması metinlerinin metinler arası bakımdan incelenmesi, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 67-76.
- Pilav, S. & Oğuz, M. (2015). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 16-30.
- Pourtois, J-P. ve Desmet, H.(2002). *L'éducation postmoderne*. Paris: PUF.
- Şeref, İ. ve Yılmaz, İ. (2013). Gökkuşuğu Türkçe Öğretim Seti'ndeki okuma metinleri ile görsellerin bütünselliği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 505-519.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 650-672.
- Uzuner, S. , Aktaş, E. , Albayrak, L. (2010). Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının görseller (illüstrasyonlar) açısından değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 27, 721-733.
- Varişoğlu, B. , Şeref, İ. , Gedik, M. ve Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 41 (41) , 226-242.
- Yıldıran, N. B. (2007). *İlköğretim 8. sınıf bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi ve içerik analizinin yapılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12.Baskı). Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, A. (2005). *İlköğretim okulları ilk kademedeki okutulan ders kitaplarının resimlemeleri yönünden değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

13. MEB uygulama öğrencisi değerlendirme formlarının 21. yüzyıl öğretmen yeterliklerini karşılama durumu²

Duygu AK BAŞOĞUL³

Melda ORYAŞIN⁴

Zuhal COŞKUN⁵

APA: Ak Başoğul, D. & Oryaşın, M. & Coşkun, Z. (2023). MEB uygulama öğrencisi değerlendirme formlarının 21. yüzyıl öğretmen yeterliklerini karşılama durumu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 191-214. DOI: 10.29000/rumelide.1285272

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmek üzere geliştirilen uygulama öğrencisi değerlendirme formlarının 21. yüzyıl öğretmen yeterliklerini karşılama durumunun ortaya koyulmasıdır. Nitel olan çalışmanın araştırma nesnelere, Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge'deki Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Formu ile MEBBİS Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Modülü'nde yer alan günlük ve genel değerlendirme formlarıdır. Veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmış, betimsel analiz ile çözümlenmiş ve araştırmacılar tarafından 21. yüzyıl sınıf içi ve genel öğretmen yeterliklerinin belirlendiği bir tablo oluşturulmuştur. Tabloda yer alan yeterlik maddelerinin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için belirlenen sınıflamanın özellikleri açıkça çizilmiş, sınıflamalar ile maddelerin uygunluğuna dikkat edilmiştir. Hazırlanan maddeler üç araştırmacı tarafından farklı zamanlarda çözümlenerek gözden geçirilmiş ve tablolaştırılmıştır. Ayrıca hazırlanan tablo, uzman olarak Türkçe eğitimi alanında 1 öğretim elemanı ve 2 farklı branştan (İngilizce, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) öğretmene gönderilerek görüşleri alınmıştır. Tabloda yer alan maddeler ile araştırma nesnelere karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve bulgular; açık, nesnel, ayrıntılı bir biçimde betimlenip ortaya konarak anlamlı bir bütün oluşturulmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda adı geçen formların 21. yüzyıl öğretmen yeterliklerini karşılama yeterliği yetersiz olduğu görülmüştür. Çalışmanın çıkış noktasını da oluşturan bu sonuca yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan yeterlik maddelerinin ise değerlendirme formu geliştirme ve/veya güncelleme çalışmaları için bir öneri niteliği taşıdığı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, 21. yüzyıl öğretmeni, öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayları

¹ Bu kavram araştırmada, "Bir işi etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir." (MEB, 2017, s. II) tanımı çerçevesinde kullanılmıştır.

² MEB Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Formlarında yer alan ölçütlerin genel öğretmen yeterliklerini değerlendirmeye yönelik geliştirilmiş olması nedeniyle çalışmada, 21. yüzyıl öğretmeninden beklenen özelliklere yoğunlaşmış ve bu yöndeki kaynaklara gönderimlerde bulunulmuştur; fakat kurul kararları, programlar gibi kimi kaynaklarda Türkçe eğitimi özelinde çalışılmış, tarama ve alıntılarının genel öğretmen yeterliklerine uygun olması önemsenmiştir.

³ Doç. Dr. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), duygu.akbasogul@iuc.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4065-2030 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285272]

⁴ Dr. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), melda.oryasin@iuc.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9584-545X

⁵ MEB, Çakmaklı Cumhuriyet Ortaokulu (İstanbul, Türkiye), zuhalck6@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5274-3429

The situation of meeting the 21st century teacher competencies of the MEB practicum student evaluation forms

Abstract

The aim of this study is to reveal the situation of meeting the 21st century teacher competencies of the practicum student evaluation forms developed to evaluate the teaching practice process of teacher candidates. The research objects of the qualitative study are the Practicum Student Evaluation Form in the Directive on Teaching Practice to be made by Practicum Students in Educational Institutions affiliated to the Ministry of National Education, and the daily and general evaluation forms in the MEBBIS Practicum Student Evaluation Module. The data were collected by document analysis method, analyzed by descriptive analysis, and a table was created by the researchers in which 21st century classroom and general teacher competencies were determined. In order to ensure the validity and reliability of the proficiency items in the table, the characteristics of the classification determined were clearly drawn and attention was paid to the compatibility of the classifications and items. The prepared items were analyzed, reviewed, and tabulated by three researchers at different times. In addition, the prepared table was sent to a lecturer from the field of Turkish education and a teacher from 2 different branches (English, Psychological Counseling and Guidance) and their opinions were taken. The items in the table and the research objects were examined comparatively and the findings; It has been tried to create a meaningful whole by being described and presented in a clear, objective and detailed way. As a result of the study, it was seen that the aforementioned forms were insufficient to meet the 21st century teacher competencies. It should be considered that the proficiency items prepared by the researchers for this result, which also constitutes the starting point of the study, are a suggestion for the development and/or update studies of the evaluation form.

Keywords: 21st century skills, 21st century teacher, teacher competencies, teaching practice, teacher candidates

1. Giriş

Günümüzde özellikle küreselleşme ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim ve gelişimler yaşamın her alanını etkilemekte ve önümüzdeki yıllarda da bu etkiyi sürdürmesi beklenmektedir. Bu değişim ve gelişimlerin eğitim-öğretime yansımaları da kaçınılmazdır. Bilgiye kolay ulaşılabilen, bununla birlikte yanlış bilginin hızla yayılabildiği bu günlerde eğitimden beklenen, süreç içerisinde denetimi elinde tutabilen bireylerin yetişmesi olmaktadır. Harari (2018, ss. 241-242), insanların bilgiyi anlamlandırarak doğru-yanlış, önemli-önemsiz bilginin ayırdına varabilme ve dahası birçok bilginin yaşamla ilişkisini kurabilme noktasında belli bir yeteneğe sahip olması gerektiğini ileri sürmektedir; çünkü bugün alınacak kararlarla gelecek yaşamın rastgele şekillenmesinin önüne geçilebilecektir. Bu nedenle okullarda teknik becerilerden daha çok yaşam becerilerine öncelik verilmesi gerektiğini belirtir. Dahası değişimle başa çıkabilme, yeni şeyler öğrenebilme ve olağan dışı durumlar söz konusu olduğunda zihinsel bütünlüğü koruyabilme becerilerine yoğunlaşılması gerektiğine dikkat çeker.

Günümüz 21. yüzyıl kuşağı için farklı adlandırmalar yapılmaktadır. Z ve Alfa Kuşağı, Dijital Yerliler (Digital Natives), Milenyum Kuşağı (Millennials), İnternet Kuşağı (Net Generation), Dijital Kuşak (Dijital Generation), Oyun Kuşağı (The Gamer Generation), Gelecek Kuşak (Next Generation), Siber Çocuklar (Cyber Kids), Zaplayan İnsan (Homo Zappiens), Çekirge Zihin (Grasshopper Mind) (Ardıç & Altun, 2017, s. 19; Şahin, 2009, s. 156) bunlardan bazılarıdır. Bu adlandırmalardan da anlaşılacağı üzere

günümüz bireyinin kimi özellikleri ön plana çıkmıştır ve 21. yüzyıl becerileri adı altında, pek çok alanda gereksinim duyulan beceriler olarak dile getirilmektedir. Yeni olmayan bu beceriler yeniden, daha etkili bir bakışla ele alınması gereken becerilerdir.

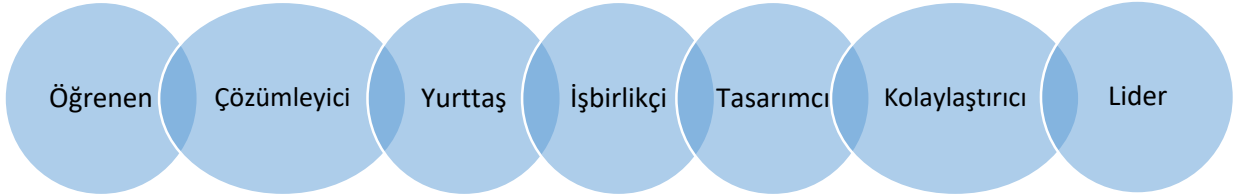
21. yüzyıl becerileri, Büyük Dünya Sorunları'na (Big E-Problems) çözüm üretmek adına ortaya çıkmıştır. Çözülmesi gereken temel sorunlar; küresel boyutta eğitim (Education), ekonomi (Economy), enerji (Energy), çevre (Environment) ve eşitlik (Equity) olarak belirlenmiştir (Trilling & Fadel, 2009, s. 157) ve bu beceriler pek çok kurum ve kuruluş tarafından çalışılmıştır. Bunlardan bazıları Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Assessment and Teaching of 21st Century Skills Framework (ATSC21), Partnership for 21st Century Skills (P21), National Research Council (NRC), The North Central Regional Educational Laboratory (NCREL), American Association of Colleges and Universities (AACU), International Society for Technology in Education (ISTE), The World Economic Forum (WEF), Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'dir. Bunlardan Partnership for 21st Century Skills (P21) tarafından ortaya konan beceriler, daha ayrıntılı ve kapsamlı ele alındığı için diğerlerinden daha yoğun bir kabul görmektedir. Bu beceriler Tablo 1'de gösterilmektedir (<http://www.p21.org/>):

Tablo 1: Partnership for 21st Century Skills'in (P21) Beceri Sınıflaması

Ana Beceriler	Alt Beceriler
<i>Öğrenme ve Yenilenme Becerileri</i>	Yaratıcılık ve Yenilenme Eleştirel Düşünme Problem Çözme İletişim İşbirliği
<i>Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri</i>	Bilgi Okuryazarlığı Medya Okuryazarlığı Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Okuryazarlığı
<i>Yaşam ve Meslek Becerileri</i>	Esneklik ve Uyum Girişimcilik ve Özyönetim Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler Üretkenlik ve Hesap verebilirlik Liderlik ve Sorumluluk

21. yüzyıl becerilerinin kazanımı için veriden (data) başlayarak işlenen veri (information), bilgi (knowledge), uzmanlık (expertise), pazarlama (marketing), servis ve üretime (services and products) doğru ilerleyen değer zinciri ile geliştirilen bir eğitim anlayışından söz edilmektedir (Trilling & Fadel, 2009, s. 4). Dolayısıyla eğitim-öğretim sisteminin tüm aşamaları için yeniden yapılandırmaya gidilmelidir. Günümüzde bilgi önemlidir; ancak bilgiye ulaşma yolları daha çok önem kazanmıştır. Yaşanılan dönemde ve gelecekte mesleklerin ortaya çıkması, yok olması ve dönüşmesi sırasında geçen

süreler dikkate alındığında bireylerin beceri odaklı ve sürekli gelişen yaşamda var olabilmeleri için mücadele etmeleri gerekecektir. Bu nedenle eğitim-öğretim de bu mücadeleyi destekleyici biçimde yapılandırılmalıdır (Hamarat, 2019, s. 13). Eğitim-öğretim sisteminin tüm birimleriyle ortak bir biçimde hareket etmeleri gereken bu süreçte öğrenciler üzerinde doğrudan etkisi olan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. ISTE'ye göre (International Society for Technology in Education) 21. yüzyıl öğretmenleri şu yeterliklere sahip olmalıdır (2015):



Şekil 1: ISTE 21. Yüzyıl Öğretmen Yeterlikleri

Şekil 1'de verilen yeterlikler, öğretmenlere yetkin öğrenciler yetiştirmelerinde bir yol gösterici olmak amacıyla oluşturulmuştur. Bu sayede 21. yüzyıl öğretmenleri, geleneksel öğretim yaklaşımlarını sorgulayacak; bunun tersine, uygulamalarını derinleştirip etkileşimli ve akran iletişimini destekleyen, öğrencilere kendi öğrenmelerini yönetme olanağı sunan öğrenme ortamları tasarlayacaklardır (<https://www.iste.org/>). Dolayısıyla öğretmenler; profesyonel öğrenme topluluklarının üyeleridirler; uygulamaları hakkında sistematik olarak düşünüp yansıtımlar yaparak düzenlemelere giderler; öğrencilerinin öğrenimlerini izler, yönetir ve nasıl öğreneceklerine dair rehberlik ederler (Melvin, 2011, s. 82). Bu durum öğrencilerin günümüz rekabetçi koşullarında ön plana çıkabilmeleri için oldukça önemlidir ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde etkin rol alabilmeleri öncelenmelidir. Öğretmenlerden bu süreçte beklenen, öğrencilere bilgiye ulaşma konusunda yol gösterecek dersler tasarlamak, 21. yüzyıl becerilerini edinme noktasında farklı ölçme-değerlendirme süreçlerini işletmek, nitelikli öğrenme ortamları oluşturmaktır. Aynı zamanda öğretmenlerin de yaşanan çağın gerektirdiği bu becerileri etkin bir biçimde kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu da öğretmen eğitiminin önemini bir kez daha göstermektedir.

Türkiye, çağın gerektirdiği insan profilini yetiştirebilmek ve uluslararası rekabette konum alabilmek için 2005 yılı itibarıyla birçok branş özelinde kademeli olarak öğretim programlarını güncelleme çalışmaları yapmış (MEB, 2005; MEB, 2006a; MEB2006b; MEB, 2006c), yeni yüzyılın öğrenci ve öğretmen profiline yönelik raporlar hazırlamış, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi'ni işletmiş, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'ni (TYÇ) hazırlamış ve 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'ni açıklamıştır. 2001 yılında Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından 21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sistemi'nin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili adlı raporda 21. yüzyılda okullarda olması beklenen ideal öğretmeni; mesleğe girişi, mesleki gelişimi, okul içi-dışı ve sınıf içi davranışları bakımından ele almıştır. Benzer bir çalışma 2011 yılında öğrenci için gerçekleştirilmiş ve MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili adıyla yayımlanmıştır. Raporda öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri, düşünme ve çalışma yolları, çalışma araçları ve dünyaya entegrasyonu şeklinde inceleme yapılmıştır.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ise Avrupa Parlamentosu ve Konseyi tarafından 2008 yılında kabul edilen Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim; mesleki, genel, akademik eğitim-öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilikleri ulusal boyutta ele almaktadır. TYÇ ile ülkede var olan yeterliliklerin

birleştirilmesi ve niteliğinin artırılması, yaşam boyu öğrenmenin yaygınlaştırılması ve sistemli bir şekilde desteklenmesi, ulusal ve uluslararası şeffaflığın ve tanınabilirliğin en üst düzeyde karşılanması ve tüm bireyler için eğitim ve istihdam fırsatları yaratılması amaçlanmaktadır. Aynı zamanda TYÇ, özel gereksinimli bireylere uygun yeterliliklerinin geliştirilmesi için de bir kılavuzdur. TYÇ’de sekiz düzey vardır ve her düzey için bilgi, beceri ve yetkinlik boyutlarında öğrenme kazanımları tanımlanmıştır (MYK, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında öğretmenlerin yetiştirilip geliştirilmesi amacıyla hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri de TYÇ, alandan gelen geribildirimler ve ulusal-uluslararası boyutta ortaya çıkan yeni gereksinimler ışığında güncellenerek 2017 yılında yeniden yayımlanmıştır. Çerçeve de çağın gerektirdiği yeterliklerin, becerilerin ve değerlerin kazandırılmasında öğretmene düşen roller vurgulanarak öğretmenlerin sürekli gelişime açık bireyler olması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Öğretmen yeterliklerinin temeli ise olumlu öğrenme iklimi oluşturma, öğrencilerin farklı öğrenme gereksinimlerini dikkate alma, analitik ve yaratıcı düşünmeyi geliştirici çalışmalar yapma, öğrencilerin kendilerini tanımlarına ve geliştirmelerine yardımcı olma olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin güçlü bir iletişim becerisine sahip olması, eğitim-öğretimi etkin biçimde planlayabilmesi, alanına ilişkin derin entelektüel bilgi ve mesleki becerilere sahip olması gibi özelliklerinin de bulunması gerektiği dile getirilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbirleriyle ilişkili ve birbirini bütünleyen üç yeterlik alanından oluşmaktadır. “Mesleki bilgi” alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi; “mesleki beceri” eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme-öğretme sürecini yönetme, ölçme-değerlendirme; “tutum ve değerler” milli-manevi-evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim olmak üzere on bir alt yeterliği içermektedir (MEB, 2017, s. 8):

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	B1. Eğitim Öğretimi Planlama Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	C2. Öğrenciye Yaklaşım Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	C3. İletişim ve İş Birliği Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Şekil 2: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında, üç yıllık bir süreç içerisinde eğitim alanında yapılacak atılımların yer aldığı bir vizyon belgesi paylaşılmıştır. Kapsamlı bir rapor niteliği taşıyan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde eğitim sistemini tüm alt bileşenleriyle bütünlük bir anlayış benimsenerek

yapılandırma yoluna gidilmiştir. Belgede tüm bileşenlerle doğrudan 21. yüzyıl becerileri ile ilişkisi bulunan çeşitli gündemler söz konusudur. Bunlar 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak için gereksinim duyulan çeşitli alanlarda öğretmenlere yönelik lisansüstü düzeyde yan dal programları açmak; çocukların ilgi, yetenek ve mizaçları doğrultusunda yaşam becerileri kazandırmak için tasarım-beceri atölyeleri kurmak; ilkökul düzeyinin amaçları doğrultusunda çocukların değerlendirilmesi için not yerine beceri temelli etkinlikler geliştirmek; okul bahçelerini tasarım-beceri atölyeleri ile bağlantılı olarak yeniden tasarlayıp yaşam alanlarına dönüştürmek; 21. yüzyıl becerilerindeki okuryazarlıklara yönelik farkındalık ve beceri eğitimleri düzenlemek; dijital içerik ve becerileri geliştirmek için bir ekosistem kurarak öğretmen eğitimi yapmak ve yöneticilere farkındalık kazandırmak; beceri odaklı bir eğitim içeriği ile ölçme değerlendirme anlayışı geliştirmektir (MEB, 2018a).

Güncel öğretim programlarında da bireyi ve toplumu etkileyen yenilik ve gelişimler doğrultusunda bilgiyi üreten ve yaşamda işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati kurabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bireylerin yetişmesinin önemine dikkat çekilmiştir. Bu doğrultuda yalnızca bilgi aktarmaktan öte bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir öğretim programının hazırlandığı açıklanmıştır. Programlarda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında “Ana Dilde İletişim, Yabancı Dillerde İletişim, Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler, Dijital Yetkinlik, Öğrenmeyi Öğrenme, Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler, İnisiyatif Alma ve Girişimcilik, Kültürel Farkındalık ve İfade” olarak sekiz yetkinliğe yer verilmiştir (MEB, 2018b; MEB, 2018c; MEB, 2018d; MEB 2019; MEB, 2022).

Ağırlıklı olarak 2005 yılı itibarıyla gerçekleştirilen tüm bu çalışmalara bakıldığında geleneksel öğrenme yaklaşımlarının terk edildiği ve öğretmenin rolünün farklılaştığı görülmektedir. Her ne kadar rolünün bilgi aktarıcısı olmaktan çıkması nedeniyle öğretmenin geri plana itildiği düşünülse de bunun tersine, öğrencinin bilgiyi keşfetmesi, yapılandırması, uygulaması, uyarlaması ve üretmesi sürecinde öğretmenin hazırladığı gerçek yaşam durumlarını yansıtan etkinlikler ve görevlerle beceri geliştirmesi amacıyla ona rehberlik etmesi oldukça önemli bir sorumluluktur. Öğrenmeyi öğrenmeyi amaçlayan bu süreçte yapılandırmacı öğrenme yöntemlerinin işletildiği bilinmektedir. Güneş'e göre (2020, s. 20) yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme; bilgi, anlam ve becerilerin etkinlik, görev ve projeler yoluyla bilişsel süreçler işletilerek etkin bir biçimde zihinde yapılandırılmasıdır. Yani öğrenciler bilginin pasif alıcısı değildir, çevreyle etkileşim kurarak etkin bir biçimde beceri geliştirip bilgiyi kendi zihinlerinde yapılandırır (de Corte, 2010, s. 39). Buna göre yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerini benimseyen bir öğretmen şu nitelikleri taşır (Applefield vd., 2001; Brooks & Brooks, 1999; Duffy & Jonassen, 1992; Güneş, 2020; Honebein, 1996; Marlowe & Page, 2005; Mayer, 1999; Özden vd., 2015; Senemoğlu, 2020; Yurdakul, 2011):

- Yaratıcıdır; öğrenme ortamlarını öğrencilerinin yaratıcılıklarını, hayal güçlerini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek biçimde tasarlar.
- Öğrenme ortamlarını tasarlarırken öğrencilerinin önbilgi ve yaşam deneyimlerini dikkate alır.
- Sosyal etkileşim ve etkin katılım gerektiren özgün ve gerçek yaşam durumlarını yansıtan çeşitli öğrenme etkinlikleri, bağlamlar, görevler tasarlar.
- Öğrencilerini birden fazla çözüm yolu içeren sorunlarla karşılaştırıp bilişsel çelişkiler yaratarak onların bağımsız ve çok yönlü düşünmelerini, çözüm üretmelerini destekler.
- Öğrencilerine kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri ve karar vermeleri konusunda inisiyatif alma olanağı tanır.
- Güvenli bir öğrenme ortamı oluşturur, öğrenci özerkliğini teşvik eder.

- Bireysel farklılıklara önem verir, farklı düşünce ve yaklaşımlara hoşgörüyle yaklaşır.
- Öğrenci soru ve yanıtlarının derinleşip anlamlı hale gelmesi için araştırmalar yapar.
- Dili bilgiyi iletmek için değil, alıcının kavramsal yapısını yönlendirmek için kullanır.
- Disiplinlerarası ve işbirlikçi çalışmalar gerçekleştirir.
- İyi bir gözlemci, yönlendirici, rehberdir.
- Bilginin doğru ve anlamlı olarak yapılandırılıp yapılandırılmadığını denetlemek için sınavların yanı sıra süreç değerlendirmeden de sıklıkla yararlanır.

OECD raporunda da (Istance & Demont, 2010, s. 317) yenilikçi, işbirlikçi ve etkin katılımın sağlandığı 21. yüzyıl öğrenme ortamlarının oluşturulması için öğretmenler odağında benzer bir çerçeve çizilmiştir:

- Öğrenmeyi odak alın, katılımı teşvik edin ve öğrencilerin öğrenenler olarak kendilerini anlamaya başladıkları yer olun.
- Öğrenmenin sosyal ve genellikle işbirlikçi olmasını sağlayın.
- Öğrencilerin motivasyonlarına ve duyguların önemine son derece uyumlu olun.
- Ön bilgiler de dahil olmak üzere bireysel farklılıklara karşı son derece duyarlı olun.
- Öğrencileri aşırı yüklemekten her öğrenciden talepkâr olun.
- Biçimlendirici geri bildirimini vurgulayan değerlendirmeler kullanın.
- Okul içinde ve dışında etkinlik ve konular arasındaki bağlantıları teşvik edin.

Yapılandırmacı anlayışa dayanan yaklaşımlardan biri de etkinlik yaklaşımıdır. "Etkinlik yaklaşımında bir sosyal aktör olarak bireyin sahip olduğu ve kullandığı bütün zihinsel, duygusal kaynaklar ve beceriler göz önünde bulundurulur. Bu çalışmalarda öğrencilerin ihtiyaçlarına dayalı etkinlikler düzenlenmelidir" (Güneş, 2014, s. 39). Hem yapılandırmacı yaklaşımda hem de etkinlik yaklaşımında etkinliklerin görev niteliği taşıması üzerinde durulmuştur. Buna göre görev/işe dayalı bir etkinlikte şu noktalar benimsenir (Akt. Skehan, 1999, s. 95):

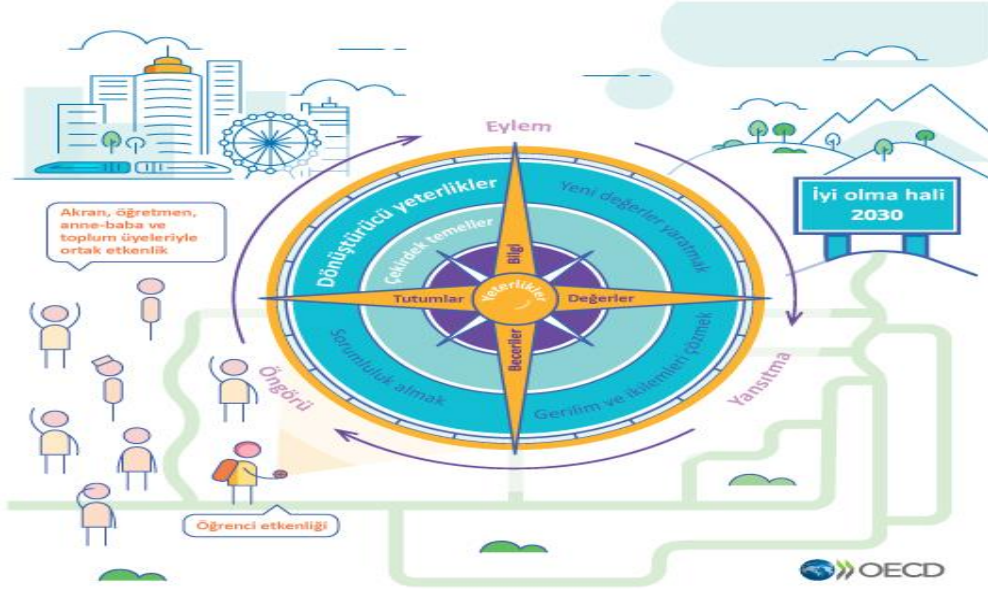
- Anlam öncelenir.
- İletişimsel sorunlar çözülür.
- Karşılaştırılabilir gerçek yaşam durumlarını içeren ilişki biçimleri vardır.
- Görev/işi tamamlamak gerekir, yani bir sonuca ulaşmak, karar vermek önemlidir.
- Çıktı/ürün elde edilir ve değerlendirmeler bu ürünler üzerinden gerçekleştirilir.

Öğrenciler bir görevi yerine getirirken yanı sıra zihinsel, sosyal, duygusal, dilsel kaynakları işe koşar; iletişim kurup etkileşim sağlarlar. Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerin bu kaynakları aşamalı olarak kullanmalarına dönük görevlerle derslerini yürütmelidirler. Böylelikle beceri geliştirmiş olurlar. Bu bağlamda beceri kavramından belirli bir bağlamda bilgi, tutum, değer vb. psikososyal kaynaklardan yararlanıp bu kaynakları işleterek karmaşık talepleri karşılama gücü olarak söz edilebilir. Örneğin, etkili bir biçimde iletişim kurabilme becerisi, bireyin dil bilgisine, pratik bilişim teknolojileri becerilerine ve iletişim kurduğu kişilere yönelik tutumlarına dayanabilen bir yeterliktir (Akt. Ananiadou & Claro, 2009, s. 8). Dolayısıyla dijital dünyada dijital beceriler de geliştirilmelidir (OECD, 2019a, s. 17).

OECD Öğrenme Pusulası 2030 (2019b, s. 86), üç farklı beceri türü arasında ayırım yapar:

- Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öğrenmeyi öğrenme ve öz düzenlemeyi içeren *bilişsel ve üstbilişsel beceriler*.
- Empati, öz yeterlik, sorumluluk ve işbirliğini içeren *sosyal ve duygusal beceriler*.

- o Yeni bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarının kullanımını içeren *pratik ve fiziksel beceriler*.



Şekil 3. OECD Öğrenme Pusulası 2030 (Çev. TEDMEM, 2022)

Şekil 3'te de görüleceği üzere geleceğin dijital dünyasında öğrenciden öğrenme sürecinde yetişkinlerin rehberliği ve işbirliği ile etkin bir biçimde (eylem) öngörü ve yansıtılarda bulunup bilgi, beceri, değer ve tutumlarını işe koşarak sorumluluk üstlenmesi, gerilim ve ikilemleri çözmesi ile yeni değerler üretmesi beklenmektedir. Dolayısıyla söz konusu süreç karmaşık işlemler yapmayı, çok yönlü düşünmeyi gerektirmektedir.

Tüm bu kuramsal çerçeve dikkate alındığında öne çıkan nokta, ilgili 21. yüzyıl beceri, yeterlik ve yetkinliklerinin nasıl kazandırılıp geliştirileceğidir. Alanyazına göre bu amaca yönelik olarak derslerle bütünleştirmeler yapılabilir ya da okul dışı çalışma ortamlarından yararlanılabilir; fakat söz konusu aşamada özellikle öğretmenlerin rolünün oldukça önemli ve etkin olduğu açıktır. Öğretmenler, okul ve dışındaki etkinlikler ve kullandıkları yöntem, teknik ve stratejilerle bu becerilerin kazanımını destekleyebilirler (Cansoy, 2018, s. 3131). Dolayısıyla burada 21. yüzyıl öğretmenin özellikleri ve eğitimi, yani 21. yüzyıl öğretmeni yetiştirme ön plana çıkmaktadır; çünkü hızla gelişen, değişen geleceğin dijital dünyasına öğretmenleri hazırlamak ve bu doğrultuda yetiştirmek önemlidir. Yanı sıra 21. yüzyıldaki öğrenen kavramının ne anlama geldiğine dair öğretmenlerin fikir yürütmelerini ve bu anlamda netlik kazanmalarını sağlamak onların üretimlerini profesyonelleştirecektir (Bernhardt, 2015, ss. 1-2); çünkü günümüz dünyasında öğreten olmak yerine öğrenen olmak öncelenmektedir (OECD, 2010, s. 163). Bunu önemseyen ülkelerin dünya rekabet ortamında da öne çıktığı, kendilerini üst sıralarda konumlandıkları bilinmektedir. Hacıoğlu'na göre (1990) bu bağlamda öğretmen yetiştirme programları hem toplumun gereksinimleri hem de dijital dünyanın beklentileri ve nitelikleri göz önünde bulundurularak sıklıkla bilimsel araştırmalar ışığında güncellenmelidir. Güncelleme işlemleri için ise sıklıkla ölçme ve değerlendirme süreçleri işletilmeli, değişim ve güncellemelerin etkililiği ve yeterliği sorgulanmalıdır. Öğretmenlerin profesyonelleşmeleri ise destekleyici bir yolla yani diğer eğitimcilerle işbirliği içerisinde çalışarak, ortaklıklar kurularak ve deneyimli öğretmenlerin yönderliğinde (mentorluk) bolca uygulamalar gerçekleştirip dönütler alınıp yansıtılabilir (OECD, 2009; Schleicher, 2012).

Türkiye'de de öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde rolünün sürekli değişmesi ve geleneksel anlamda bilginin tek kaynağı ve aktarıcısı olmaktan çıkıp günümüzde, öğrencilere öğrenmenin yollarını öğretme konumuna gelmesi gerekçesiyle 1998 yılında öğretmen eğitimi programlarında güncellemeler yapılmıştır (YÖK, 1998). YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (1994-1998) çerçevesinde hazırlanan kılavuz (YÖK, 1998) doğrultusunda Eğitim Fakülteleri ile uygulama okullarının öğretmen yetiştirme konusunda yapacağı ortak çalışmalar ve ilgili süreç düzenlenmiştir. İlgili proje fakülte-okul işbirliğini önemsemekte, yanı sıra öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklere ve bu yeterliklerin gözlemlenme ile ölçülme kriterlerine de değinmektedir. Buna göre Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları, gerçek uygulama ortamlarında gözlemler yapmanın yanı sıra etkinlikler de gerçekleştirerek kendilerinden sorumlu uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmenleri ve diğer öğretmen adayları ile işbirliği ve iletişim içerisinde öğretim becerileri ve mesleki yeterlikler geliştirecektir. İlgili süreçte öğretmen adayının üstlenmesi gereken görev ve sorumlulukları şöyledir (YÖK, 1998, s. 8):

a. Öğretmen Adayının Eğitim Fakültesine Karşı Görev ve Sorumlulukları

- Uygulama programının gereklerini yerine getirmek için planlı ve düzenli çalışmak,
- Uygulama süresince yapılan öneri ve eleştirilerden yararlanarak olumlu yönde mesleki gelişim sergilemek,
- Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması çalışmalarını yürütürken diğer öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile işbirliği ve iletişim içinde bulunmak.

b. Öğretmen Adayının Uygulama Okuluna Karşı Görev ve Sorumlulukları

- Okul yönetimi ve uygulama öğretmeni ile iletişim ve işbirliği içinde bulunmak,
- Uygulama öğretmenin dersi programını aksatmadan verilen görevleri süresi içinde ve planlandığı biçimde yerine getirmek;
- Uygulama okulunun kurallarına uymak,
- Ders araçlarını verimli kullanmak ve korumak,
- Uygulama öğretmenin sorumluluğundaki etkinliklere katılmak.

c. Öğretmen Adayının Öğrencilere Karşı Görev ve Sorumlulukları

- Sorumluluğundaki öğrencilerin güvenliğini sağlamak,
- Öğrencilere açık ve anlaşılır yönergeler vermek,
- Öğrencileri nesnel ölçütlerle değerlendirmek,
- Dersin anlaşıldığından emin olmak,
- Sınıf yönetiminde kararlı ve hoşgörülü olmak,
- Öğrencileri işbirliği içinde çalışmaya yönlendirmek,
- Öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıkları geliştirmelerine katkıda bulunmak,
- Öğrencilere önderlik yapabilmek.

d. Öğretmen Adayının Kendine Karşı Görev ve Sorumlulukları

- Mesleğine karşı olumlu bir tutum içinde bulunmak ve mesleğin gerektirdiği nitelikleri edinmeye çalışmak,
- Kişisel ve mesleki yaşamında örnek olmak,
- Okul yönetiminin ve öğretmenlerin desteğini sağlamak,

- o Alanındaki gelişmeleri yakından izlemek,
- o Bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmek,
- o Zamanı verimli kullanmak,
- o Öğrencilerle ilişkilerinde ölçülü olmak,
- o Yaptığı çalışmalarını daha sonra yapılacak tartışma ve değerlendirmeler için bir dosya halinde düzenlemek.

Kılavuz (YÖK, 1998), aynı zamanda uygulama öğretim elemanı ile uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına rehberlik etmelerini, dönütler vermelerini ve ortak değerlendirmelerde bulunmalarını da içermektedir. Bu bağlamda *konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler (konu alanı bilgisi, alan eğitimi bilgisi), öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler (planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim), öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirme, izleme ve kayıt tutma ve diğer mesleki yeterlikler* başlıkları özelinde öğretmen yeterlikleri belirlenmiş ve bu yeterliklerin göstergeleri (eksiği var, kabul edilebilir, iyi yetişmiş) ayrıntılı bir biçimde açıklanarak ders gözlem formu ile öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu oluşturulmuştur. Ders gözlem formu ile öğretmen adayının sınıf içerisindeki öğretmen yeterlikleri değerlendirilirken öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu ile öğretmenlik becerileri konusunda sağlanan gelişme ile erişilen düzeyin özetlenmesi ve genel başarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu form, ders gözlem formundan farklı olarak değerlendirme ve kayıt tutma ile diğer mesleki yeterlikler başlıklarına ait yeterlikleri de içermektedir.

Günümüzde yeni öğretmen yetiştirme lisans programları (YÖK, 2018) doğrultusunda gerçekleştirilmekte olan Öğretmenlik Uygulaması 1 (VII. yarıyıl - 2T, 6U, 5K, 10 AKTS) ve Öğretmenlik Uygulaması 2 (VIII. yarıyıl - 2T, 6U, 5K, 10 AKTS) dersleri çerçevesinde ilgili uygulama ve değerlendirmeler gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi'ne göre (MEB, 2021) uygulama öğrencileri, öğretmenlik uygulamaları kapsamında her bir yarıyıl için 12 hafta boyunca her hafta 6 ders saati uygulama okullarında bulunurlar; bu süre her bir dönem için 72 saat olmak üzere toplam 144 ders saatidir. Ayrıca 2 ders saati teorik olarak uygulama öğretim elemanlarının derslerine katılırlar. Bu süreç içerisinde uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin rehberliği ve yönlendirmeleriyle öğretmen adayları, uygulama okullarında çeşitli öğretim yöntem-teknik ve araç-gereçlerinden yararlanarak etkinlikler ve ders anlatımları yaparlar. Uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri işbirliği içerisinde söz konusu süreci izler ve değerlendirirler. Değerlendirmeler (en az 2 günlük değerlendirme ve 1 genel değerlendirme) uygulama sürecine yönelik tüm resmi bilgi ve kayıtların tutulduğu MEBBİS Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Modülü'ne işlenir.

MEBBİS Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Modülü'nde (<https://uod.meb.gov.tr/>) yer alan günlük ve genel değerlendirme formlarının kaynağı 1998 yılında YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde hazırlanan kılavuzdur. Genel olarak bakıldığında yukarıda da değinildiği gibi yeni yaklaşımlar ve modeller benimsenmesine; yeni programlar, çerçeveler, vizyon belgeleri, yeterlikler, yönetmelikler, yönergeler vb. yayımlanmasına karşın 1998 yılından bugüne ilgili değerlendirme formlarında güncellemeye gidilmediği, yeterlik maddelerinin neredeyse birebir korunduğu görülmektedir ki öğretmen yeterlikleri de 2017 yılında güncellenmiştir; ancak bu güncellemelerin ilgili değerlendirme formlarına yansımadağı söylenebilir. Örneğin günümüzde kazanım ifadesinin kullanımı yeğlenmekteyken formlarda, amaç, hedef davranış gibi davranışçı yaklaşıma özgü terimlerin yer aldığı görülmektedir (bk. MEB, 2021, ss. 1063-1064). Söz konusu formlar, uygulama öğrencisine etkinlik ve derslerini planlamada yol gösterici özellik taşımakta, öğretmen adayları, derslerini tasarlarlarken bu yeterlik maddelerini göz önünde bulundurmaktadır. Dolayısıyla formlardaki yeterlik maddelerinin güncel ve 21. yüzyıl öğretmeninden beklenen becerileri değerlendirecek nitelikte olması araştırmanın

kuramsal çerçevesinde sunulan gerekçeler doğrultusunda önemlidir. Bu bağlamda araştırmada, uygulama öğrencisi değerlendirme formları⁶nın (genel ve günlük değerlendirme formları) öğretmen yetiştirme odağında günümüz 21. yüzyıl öğretmen yeterliklerini karşılama durumunun alanyazından hareketle oluşturulan ölçütler doğrultusunda belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Çalışma, doğal bir ortam sunarak temel veri toplama aracı olarak araştırmacıyı ön plana alması, tümevarımsal veri çözümlemeye olanak sunarak kastedilen anlama odaklanması, gelişim gösteren bir süreç içermesi, yansıtıcı olması, derinlemesine düşünme ve bütüncül anlayışı benimsemesi (Creswell, 2007, ss. 37-39; Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 47) nedeniyle niteldir.

2.1. Araştırma nesnesi

Çalışmanın araştırma nesnelere, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanıp bakanlık birimleri, üniversiteler ve il milli eğitim müdürlüklerinin görüşü alınarak Eylül 2021 yılında güncellenen Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge'deki (MEB, 2021) Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Formu ile MEBBİS Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Modülü'nde yer alan günlük ve genel değerlendirme formlarıdır (<https://uod.meb.gov.tr/>).

Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge'deki (MEB, 2021) Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Formu incelendiğinde formun, uygulama öğrencilerinin genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde işletebilme yeterliğini değerlendirmek amacıyla hazırlandığı bilgisine ulaşılır. Yönergedeki ilgili form, MEBBİS Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Modülü'nde yer alan genel değerlendirme formuyla da benzerlik göstermektedir. Her iki formda yer alan değerlendirmeler, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı (akademisyeni) tarafından birlikte yapılmaktadır; ancak yönergedeki formda yer alan maddelerde konu alanı bilgisi, alan eğitimi bilgisi ile öğrenme-öğretme sürecini planlama aşaması uygulama öğretim elemanı (akademisyeni) tarafından doldurulurken; öğrenme-öğretme sürecinin öğretim süreci, sınıf yönetimi (ders başında, süresinde, sonunda), iletişimi ile değerlendirme ve kayıt tutma, diğer mesleki yeterlikler maddeleri uygulama öğretmeni tarafından doldurulmak üzere bir planlama yapılmıştır. MEBBİS Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Modülü'nde (<https://uod.meb.gov.tr/>) yer alan genel değerlendirme formunda da benzer bir işbölümü yapılmıştır; ancak uygulama öğretim elemanının (akademisyenin) değerlendirmelerini madde işaretleyerek değil; konu alanı bilgisi ve alan eğitimi hakimiyeti, öğrenciyi tanıma bilgisi ve öğrenciye yaklaşımı, uygun öğrenme ortamı oluşturması, öğrenci başarısını değerlendirebilmesi, dersi planlaması ve işleyebilmesi, mesleki tutum ve değerlere yaklaşımı başlıklarında yorumlaması beklenmektedir. Başka bir deyişle uygulama öğretmenleri tarafından doldurulacak maddeler her iki formda da benzerken, yönergede uygulama öğretim elemanının (akademisyenin) doldurması için oluşturulan maddelerin MEBBİS Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Modülü'nde (<https://uod.meb.gov.tr/>) yer alan genel değerlendirme formunda bulunmadığı görülür.

⁶ Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi'nde (MEB, 2021) öğretmen adayı, uygulama öğrencisi; formlar ise uygulama öğrencisi değerlendirme formları olarak ifade edilmektedir.

2.2. Verilerin toplanması

Yukarıda adı geçen ilgili formlardan hareket edilerek çalışma için gerekli olan veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırma konusuna yönelik verileri içermesi nedeniyle her türlü yazılı, görsel ve/veya işitsel materyalin çözümlemesidir (Gürbüz & Şahin, 2015, s. 184).

Araştırmanın çerçevesini oluşturmak için alanyazın taranmış ve 21. yüzyıl öğretmen yeterliklerini belirlemek üzere 21. yüzyıl becerileri, Türkiye yeterlilikler erevesi, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, yapılandırmacı öğrenme, öğretmen adayının görev ve sorumlulukları gibi konuların ele alınmış ilgili kaynak, rapor ve kılavuzlardan incelenmiştir. Verileri işlemek için Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge'deki (MEB, 2021) Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Formu ile MEBBİS Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Modülü'nde (<https://uod.meb.gov.tr/>) yer alan günlük ve genel değerlendirme formlarından hareketle sınıf içi öğretmen yeterlikleri ve genel öğretmen yeterlikleri sınıflandırmasına karar verilmiştir. Bu sınıflandırma yapılırken öncelikle üç araştırmacı, kuramsal erevenden yararlanarak 21. yüzyıl öğretmen yeterlikleri üzerine ayrı ayrı maddeler hazırlamış; ardından tüm maddeler bir araya getirilerek oluşan liste üzerinde sınıf içi ve genel öğretmen yeterlikleri olmak üzere ikili bir sınıflandırma yapılmasına karar verilmiştir. Sonrasında araştırmacılar arasında ortaklaşan ve farklılaşan noktalar belirlenerek madde ekleme, çıkarma, birleştirme, ayırma, yeniden düzenleme işlemlerine gidilmiştir. Örneğin, araştırmacılar tarafından aynı içerikle oluşturulmuş maddelerin sayısı bire indirilmiş ya da farklı maddeler şeklinde yazılan yaratıcı, üretken ve tasarımcı olma özelliği benzer bir içeriğe işaret etmesi nedeniyle birleştirilmiştir. Sınıflandırma sonucunda elde edilen maddeler bir izelge şeklinde tanımlanmış; böylelikle anlaşılabilirlik ve izlenilebilirlik sağlanmıştır. İlgili yeterlik maddeleri aşağdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 2: 21. Yüzyıl sınıf içi ve genel öğretmen yeterlikleri

<i>SINIF İÇİ ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ</i>	<i>GENEL ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ</i>
Derslerini öğrenme kazanımlarını gerçekleştirecek biçimde planlar ve yürütür.	İyi bir öğrenendir. Değişime ve gelişime açıktır.
Öğrencilerin önbilđi ve yaşam deneyimlerini dikkate alarak bağlamalar oluşturur.	Mesleği ve alanyla ilgili kuramsal altyapıya sahiptir.
Önbilgileri harekete geçirerek bilgi, anlam ve becerilerin zihinde yapılandırılmasını destekler.	Mesleği ve alanyla ilgili mevzuata hakimdir.
Öğrencileri öğrenmeye karşı güdüler ve duygularını dikkate alır.	Alanyla ilgili yeni çalışmaları, güncel bilgi ve teknolojileri takip edip araştırarak derslerinde kullanır.
Öğrencilerle güçlü bir iletişim kurar.	Karşılaştığı bilginin doğruluğunu sorgular, şüphecidir.
Uygulamalarında dilin doğru, zengin ve etkili bir biçimde kullanılmasını destekler.	Karşılaştığı bilginin güncel yaşamla ilişkisini kurar.
Gerçek yaşam durumlarını yansıtan etkinlik, görev ve projeler yoluyla bilişsel, sosyal, duygusal, dilsel süreçlerin işletilmesini sağlar.	Yaratıcı, üretken ve iyi bir tasarımcıdır.
Derslerinde ağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanır.	Yeni olay ve durumlar karşısında esnek davranıp uyum gösterir.
Derslerinde öğrencilerin gelişimine uygun dijital içerikler de kullanır.	Olağan dışı durumlarla karşılaştığında konumunu korur ve önlem alır.
Bilgi aktarmaktan ziyade değer ve beceri geliştirme odaklı ilerler.	özüm odaklıdır; sorunun çözümü için gerekli olan bilgiyi ayırt edip kullanır.
Öğrenme-öğretme ortamında eleştirel bir bakış açısının hakim olmasını sağlar.	Öğrencilerin gelişimi için kolaylaştırıcı ve olumlu bir rol üstlenip liderlik yapar.
Yaratıcı düşünmeyi destekleyen, ürün elde etmeye yönelik çalışmalar yapar.	Öğrenen özerkliğini savunur ve destekler.

Öğrencilerin bilgiyi keşfetmesi, yapılandırması, uygulaması, uyarlaması ve üretmesi sürecinde yol göstericidir.	Sınıf dışındaki diğer öğrenme ortamlarını da işe koşar ve konular arasında bağlantı kurulmasını sağlar.
Öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve tutumlarını işe koşarak sorumluluk üstlenmelerini destekler.	Farklı disiplinlerden yararlanır.
Karmaşık, bilişsel çelişkiler ve farklı çözüm yolları içeren sorunlar üzerinden bağımsız ve çok yönlü analitik düşünerek çözüm üretmeyi destekler.	Girişimcidir.
Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini dikkate alır.	Eğitim-öğretim sürecinin tüm bileşenleriyle ortak hareket eder, iletişim ve işbirliği içindedir.
Öğrencilere kendi öğrenmelerini yönetme (öz düzenleme) ve karar verme konusunda olanak tanır.	Milli, manevi ve evrensel değerlerin gelişimini destekler.
Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde etkin ve bağımsız rol alabilmelerini önceler.	21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi ve günlük yaşamda kullanılmasını hedefler.
Öğrencilerin yaşantı oluşturmasını ve bu yaşantılara yönelik değerlendirme yapmasını destekler.	İnsan ve çocuk haklarına duyarlıdır.
Öğrencilerin şimdi ve gelecekteki eylem ve deneyimlerini planlamalarını destekler.	Derslerinde yaşadıkları bölgenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır.
Grup çalışmalarını destekler ve liderlik eder.	Etik ilkelere dikkat eder.
Derin ve etkileşimli öğrenme-öğretim ortamları aracılığıyla akran iletişimini destekler.	
Farklı duygu, düşünce ve yaklaşımlara hoşgörüyle yaklaşır.	
Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan bir öğrenme-öğretim ortamı tasarlar.	
Özel gereksinimli öğrenciler için düzenlemeler yapar.	
Güvenli ve demokratik bir öğrenme-öğretim ortamı oluşturur.	
Öğrencilerin öğrenmelerini izler, yönetir ve nasıl öğreneceklerine dair rehberlik eder.	
Gerekli durumlarda açıklama, özetleme ve güdülemeye başvurur.	
Öğrenmenin kalıcılığını sağlamak için denetleme ve düzenlemeler yapar.	
Uygulamaları hakkında sistematik olarak düşünüp gözlemler ve yansımalar yaparak düzenlemelere gider.	
21. yüzyıl becerilerini edinme ve etkin bir biçimde kullanma noktasında farklı ve çeşitli ölçme-değerlendirme süreçlerini işletir.	
Süreç ve ürün odaklı değerlendirmeler de yaparak öğrencilere düzenli bir biçimde dönütler verir.	
Zamanı planlı ve etkili bir biçimde kullanır.	

Tablo 2'ye göre ilk sütunda yer alan öğretmen yeterliklerinin ağırlıklı olarak sınıf ortamını kapsadığı için sınıf içi öğretmen yeterlikleri olarak sınıflandırılması söz konusudur. Genel öğretmen yeterlikleri ise sınıf içi ve dışı ortamları karşılayıp daha genel bir görünüm sergiler. Başka bir deyişle genel öğretmen yeterlikleri, sınıf içi öğretmen yeterliklerini kapsar niteliktedir. Bununla birlikte uygulama öğrencisi değerlendirme formlarında olduğu gibi doğrudan bir başlıklandırmaya gidilmemiş; fakat özellikle sınıf içi öğretmen yeterliklerinde giriş, süreç ve değerlendirme bağlamında bir sıralama yapılmıştır. Dolayısıyla Tablo 2'de sunulan yeterlik maddelerinin doğrudan bir değerlendirme formu niteliği taşımadığı; yalnızca 21. yüzyıl öğretmeninden beklenen yeterlik ve becerileri içerdini söylemek mümkündür. Bu gerekçeyle uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı (akademisyeni) için formların doldurulması gibi bir ayırım ve işbölümüne gidilmemiştir. Söz konusu yeterlik ölçütlerinin bu özellikleri nedeniyle değerlendirme formu geliştirme ve/veya güncelleme çalışmaları için bir öneri niteliği taşıdıkları söylenebilir.

2.3. Verilerin çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verileri işleme, bulguları tanımlama ve yorumlama aşamalarına başvurulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 256).

Çalışmada alanyazından yola çıkılarak oluşturulan kapsayıcı çerçeve ve bu çerçeve doğrultusunda belirlenen temalara güvenme yolu tercih edilmiştir. Bu sınırlama gelecekteki çalışmaların etkililiğini artırmak için yeni ve daha kapsamlı yollar bulabilmek adına dikkate alınmalıdır. Çözümlemenin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için belirlenen sınıflamanın özellikleri açıkça çizilmiş, sınıflamalar ile maddelerin uygunluğuna dikkat edilmiştir. Belirlenen maddeler üç araştırmacı tarafından farklı zamanlarda çözümlenerek gözden geçirilmiş ve tablolaştırılmıştır. Ayrıca hazırlanan tablo, uzman olarak Türkçe eğitimi alanından 1 öğretim elemanı ve 2 farklı branştan (İngilizce, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) öğretmene gönderilerek görüşleri alınmıştır. Öğretim elemanı, tabloda yer alan maddeleri anlatımsal açıdan değerlendirmiştir. 2 farklı alandan öğretmenin verdiği görüşler de daha çok anlatımsal düzenlemeler olmakla birlikte farklı branşlara özgü özelleşmiş bilgiler ışığında öneriler sunulmuştur. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından hazırlanan maddeler tüm branşları kapsayıp genele seslendiği için bu öneriler üzerine bir değerlendirme yapılmamış; ancak anlatımsal düzeltmelere gidilmiştir. Yapılan düzeltmelerden sonra tabloya son şekli verilmiştir.

Veriler çözümlenirken üç araştırmacı tarafından ilk olarak MEBBİS Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Modülü'ndeki⁷ (<https://uod.meb.gov.tr/>) formlar kendi aralarında karşılaştırılmış, ardından 21. yüzyıl sınıf içi öğretmen yeterlikleri bağlamında günlük değerlendirme formu, 21. yüzyıl genel öğretmen yeterlikleri odağında ise genel değerlendirme formu incelenmiştir. Veriler işlenmek için Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge'deki⁸ (MEB, 2021) Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Formu'yla kıyaslanmış ve elde edilen bulgular ile sonuçlar açık, nesnel, ayrıntılı bir biçimde betimlenerek ortaya konmuş; sonuçta anlamlı bir bütün oluşturulmuştur.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde yöntem bölümünde sıralanan sınıf içi ve genel öğretmen yeterlikleri bağlamında uygulama öğrencisi değerlendirme formlarının incelenmesine yönelik bulgular sunulmuştur.

3.1. Günlük ve genel değerlendirme formlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi

Kuramsal çerçeve ve yöntem bölümünde de değinildiği gibi uygulama öğrencisi değerlendirme formları, günlük ve genel olmak üzere iki adettir. Her iki forma karşılaştırmalı olarak bakıldığında yeterlik ifadelerinin özellikle konu alanı ve alan eğitimi bilgisi ile iletişim, sınıf yönetimi başlıklarında birebir örtüştüğü söylenebilir. Yalnızca "sınıf yönetimi, ders başında" ulamına yönelik yeterliklerde yinelenen maddelerin olduğu görülmektedir. Hem yönergede hem de modüldeki günlük değerlendirme formunda *derse uygun bir giriş yapabilme* ile *derse ilgi ve dikkati çekebilme* olarak geçen ifadeler modülde yer alan genel değerlendirme formunda *öğretim teknolojilerinden yararlanabilme* ve *özel öğretim*

⁷ Bundan sonra modül olarak anılacak olup yinelemeli olarak kaynak gösterimi yapılmayacaktır.

⁸ Bundan sonra yönerge olarak anılacak olup yinelemeli olarak kaynak gösterimi yapılmayacaktır.

yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme olarak geçmektedir. Halbuki bu iki yeterlik maddesi alan eğitimi başlığı altında da sunulmuştur. Bu durumun teknik nedenlerle olduğu düşünülmektedir.

Diğer başlıklara ait yeterlik ifadelerinde terim tercihi, başlıklandırma ve sıralama bakımlarından ayrışmalar görülmektedir. Örneğin günlük değerlendirme formunda öğretim süreci başlığı altında verilen yeterlik maddeleri genel değerlendirme formunda planlama ile öğretim süreci başlıklarına dağıtılmış ve yeterlik sıralamaları farklılaşmıştır. Günlük değerlendirme formundaki yeterlikler, genel değerlendirme formunda da yer almaktadır. Genel değerlendirme formunda var olan *ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme; amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade edebilme; çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme* ile *hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme* ölçütleri günlük değerlendirme formunda bulunmamaktadır.

Yukarıda da görüldüğü üzere genel değerlendirme formunda amaç, hedef davranış gibi terimler kullanılmıştır. Bu ifadeler günlük değerlendirme formunda kazanım olarak geçmektedir. Yanı sıra kimi ifadelerde de sözcük tercihleri değişmiştir. Genel değerlendirme formunda *hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimleri belirleyebilme* maddesi günlük değerlendirmede *kazanımlara uygun değerlendirme teknikleri kullanabilme* biçimindedir. *Ders süresince ara özetleme yapabilme* ölçütü de genel değerlendirme formunda *özetleme ve uygun dönütler verebilme* olarak geçmektedir. Her ne kadar günlük değerlendirme formunda değerlendirme ve kayıt tutma ile diğer mesleki yeterliklere ilişkin maddeler bulunmasa da günlük değerlendirmede öğretim süreci başlığı altında yer alan *öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebilme* ifadesi değerlendirme ve kayıt tutma ulamından alınmıştır.

Yönergedeki uygulama öğrencisi değerlendirme formu ile modüldeki genel değerlendirme formunun genel olarak örtüştüğü görülmektedir; ancak yönergedeki formda -ebilme yapısıyla kurulan ifadeler modüldeki genel değerlendirmede kimi zaman -ebilirler biçiminde de sunulabilmiştir. Benzer olarak yeterlik sözcüğü genel değerlendirme formunda yeterlilik olarak geçmektedir. Bu duruma MEB'in diğer yayımlamış olduğu belgelerde de rastlanmıştır⁹.

3.2. 21. Yüzyıl sınıf içi öğretmen yeterlikleri bağlamında günlük değerlendirme formunun incelenmesi

Çalışmada ortaya konan 21. yüzyıl sınıf içi öğretmen yeterlikleri, araştırma nesnelere biri olan modüldeki günlük değerlendirme formundaki maddeler ile karşılaştırıldığında şu bulgulara ulaşılır:

- Derslerini öğrenme kazanımlarını gerçekleştirecek biçimde planlayıp yürütme yeterliği, konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme (1.1.1), konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme (1.1.2), kazanımlara uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme (2.1.2), kazanımlara uygun değerlendirme teknikleri kullanabilme (2.1.11),
- Öğrencilerin ön bilgi ve yaşam deneyimlerini dikkate alarak bağlamlar oluşturma yeterliği, konuyu yaşamla ilişkilendirebilme (2.1.10),
- Ön bilgileri harekete geçirerek bilgi, anlam ve becerilerin zihinde yapılandırılmasını destekleme yeterliği, konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme (2.1.1),
- Öğrencileri öğrenmeye karşı güdüler ve duygularını dikkate alma yeterliği, derse uygun bir giriş yapabilme (2.2.1), derse ilgi ve dikkati çekebilme (2.2.2),

⁹ Bu çalışmada da kimi yerlerde yeterlilik kimi yerlerde yeterlik ifadelerinin kullanımı orijinal metindeki yazım tercihi nedeniyle.

- Öğrencilerle güçlü bir iletişim kurma yeterliği, öğrencilerle etkili iletişim kurabilme (2.3.1), ses tonunu etkili biçimde kullanabilme (2.3.4), öğrencileri ilgi ile dinleme (2.3.5),
- Uygulamalarında dilin doğru, zengin ve etkili bir biçimde kullanılmasını destekleme yeterliği, konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilme (1.1.3), sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme (2.3.6),
- Gerçek yaşam durumlarını yansıtan etkinlik, görev ve projeler yoluyla bilişsel, sosyal, duygusal, dilsel süreçlerin işletilmesini sağlama yeterliği, öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme (2.1.4),
- Derslerinde çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma yeterliği, özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme (1.2.1), kazanımlara uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme (2.1.2),
- Derslerinde öğrencilerin gelişimine uygun dijital içerikler kullanma yeterliği, öğretim teknolojilerinden yararlanabilme (1.2.2),
- Karmaşık, bilişsel çelişkiler ve farklı çözüm yolları içeren sorunlar üzerinden bağımsız ve çok yönlü analitik düşünerek çözüm üretmeyi destekleme yeterliği, konuya uygun düşündürücü sorular sorabilme (2.3.3),
- Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde etkin ve bağımsız rol alabilmelerini öncelikleme yeterliği, öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme (2.1.4),
- Öğrencilerin şimdi ve gelecekteki eylem ve deneyimlerini planlamalarını destekleme yeterliği, gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme (2.2.8),
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan bir öğrenme-öğretme ortamı tasarlama yeterliği, öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme (2.1.5),
- Güvenli ve demokratik bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturma yeterliği, öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme (1.2.5), demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme (2.2.3), kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme (2.2.5),
- Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, yönetme ve nasıl öğreneceklerine dair rehberlik etme yeterliği, öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme (1.2.3), öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme (1.2.4),
- Gerekli durumlarda açıklama, özetleme ve güdülemeye başvurma yeterliği, ders süresince ara özetleme yapabilme (2.1.8), derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme (2.2.4), övgü ve yaptırımlardan yararlanabilme (2.2.6), dersi toplayabilme (2.2.7), öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabilme (2.2.9), anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme (2.3.2),
- Öğrenmenin kalıcılığını sağlamak için denetleme ve düzenlemeler yapma yeterliği, gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme (2.2.8),
- Süreç ve ürün odaklı değerlendirmeler de yaparak öğrencilere düzenli bir biçimde dönütler verme yeterliği, öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme (1.2.3), öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme (1.2.4), öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebilme (2.1.9),
- Zamanı planlı ve etkili bir biçimde kullanma yeterliği, zamanı verimli kullanabilme (2.1.3) yeterlikleriyle örtüşmektedir; fakat bu örtüşmenin birebir olduğu söylenemez.

Araştırmacılar tarafından belirlenen sınıf içi öğretmen yeterlikleri günlük değerlendirme formunda yer alan tüm yeterlik ifadelerini kapsar niteliktedir; ancak yukarıda da belirtildiği gibi aynı durum günlük değerlendirme formu için geçerli değildir. Buna göre günlük değerlendirme formunun planlama; önbilgileri harekete geçirip yaşantılar oluşturarak bilgi, anlam ve becerileri zihinde yapılandırma; gerçek yaşam durumlarını yansıtan etkinlik, görev ve projeler yoluyla bilişsel, sosyal, duygusal, dilsel süreçlerin işletilmesini sağlama; eleştirel, analitik, yaratıcı düşünme süreçleri işletilerek karmaşık sorunları çözme;

yeni bilgiler keşfedip ürün, değer üretme; süreci izleme, yönetme ve ürün odaklı olarak değerlendirme ile öğrencilere süreci planlama, deneyimleme, deneyimlerini etkileşimli bir biçimde yönetip ürün odaklı olarak değerlendirme konularında eksikleri bulunmaktadır. Yanı sıra;

- Bilgi aktarmaktan ziyade değer ve beceri geliştirme odaklı ilerleme,
- Öğrenme-öğretme ortamında eleştirel bir bakış açısının hakim olmasını sağlama,
- Yaratıcı düşünmeyi destekleyen, ürün elde etmeye yönelik çalışmalar yapma,
- Öğrencilerin bilgiyi keşfetmesi, yapılandırması, uygulaması, uyarlaması ve üretmesi sürecinde yol gösterici olma,
- Öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve tutumlarını işe koşarak sorumluluk üstlenmelerini destekleme,
- Öğrencilere kendi öğrenmelerini yönetme (öz düzenleme) ve karar verme konusunda olanak tanıma,
- Öğrencilerin yaşantı oluşturmasını ve bu yaşantılara yönelik değerlendirme yapmasını destekleme,
- Grup çalışmalarını destekler ve liderlik eder,
- Derin ve etkileşimli öğrenme-öğretme ortamları aracılığıyla akran iletişimini destekleme,
- Farklı duygu, düşünce ve yaklaşımlara hoşgörüyle yaklaşma,
- Özel gereksinimli öğrenciler için düzenlemeler yapma,
- Uygulamaları hakkında sistematik olarak düşünüp gözlemler ve yansıtımlar yaparak düzenlemelere gitme,
- 21. yüzyıl becerilerini edinme ve etkin bir biçimde kullanma noktasında farklı ve çeşitli ölçme-değerlendirme süreçlerini işletme yeterlikleri de günlük değerlendirme formunda karşılık bulmamaktadır.

3.3. 21. Yüzyıl genel öğretmen yeterlikleri bağlamında genel değerlendirme formunun incelenmesi

Çalışmada ortaya konan 21. yüzyıl genel öğretmen yeterlikleri, araştırma nesnelere olan yönergedeki Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Formu ile modülde yer alan genel değerlendirme formundaki maddelerle karşılaştırıldığında şu bulgulara ulaşıyor:

- Mesleği ve alanıyla ilgili kuramsal altyapıya sahip olma yeterliği, konu alanı bilgisi bağlamında konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme (1.1.1), konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme (1.1.2) ve konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilme (1.1.3),
- Mesleği ve alanıyla ilgili mevzuata hakim olma yeterliği, mesleği ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin farkında olma (4.1),
- Karşılaştığı bilginin güncel yaşamla ilişkisini kurma yeterliği, öğretim süreci bağlamında konuyu yaşamla ilişkilendirebilme (2.2.7),
- Olağan dışı durumlarla karşılaştığında konumunu koruma ve önlem alma yeterliği, sınıf yönetimi bağlamında kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme (2.3.5),
- Girişimci olma yeterliği, okul etkinliklerine katılma (4.3) yeterlikleriyle örtüşür.

Araştırmacılar tarafından belirlenen genel öğretmen yeterlikleri, yönerge ve modülde yer alan genel değerlendirme formlarındaki maddelerle sınırlı da olsa örtüşme göstermektedir. Bununla birlikte

araştırmada ortaya konan genel öğretmen yeterliklerine yönelik pek çok maddenin ilgili formlarda karşılık bulmadığı görülür:

- Değişime ve gelişime açık, iyi bir öğrenen olma,
- Alanıyla ilgili yeni çalışmalarını, güncel bilgi ve teknolojileri takip edip araştırarak derslerinde kullanma,
- Karşılaştığı bilginin doğruluğunu sorgulama, şüpheli olma,
- Yaratıcı, üretken ve iyi bir tasarımcı olma,
- Yeni olay ve durumlar karşısında esnek davranıp uyum gösterme,
- Çözüm odaklı olup sorunun çözümü için gerekli olan bilgiyi ayırt edip kullanma,
- Öğrencilerin gelişimi için kolaylaştırıcı ve olumlu bir rol üstlenip liderlik yapma,
- Öğrenen özerkliğini savunur ve destekler,
- Sınıf dışındaki diğer öğrenme ortamlarını da işe koşma ve konular arasında bağlantı kurulmasını sağlama,
- Farklı disiplinlerden yararlanma,
- Eğitim-öğretim sürecinin tüm bileşenleriyle ortak hareket etme, iletişim ve işbirliği içinde olma,
- Milli, manevi ve evrensel değerlerin gelişimini destekleme,
- 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesini ve günlük yaşamda kullanılmasını hedefleme,
- İnsan ve çocuk haklarına duyarlı olma,
- Derslerinde yaşadıkları bölgenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alma,
- Etik ilkelere dikkat etme yeterlikleri Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Formu'nda (MEB, 2021) karşılık bulmamaktadır.

Çalışmada ortaya konan 21. yüzyıl genel öğretmen yeterlikleri, <https://uod.meb.gov.tr/> bağlantısı üzerinden ulaşılan Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Sistemi Öğretim Üyesi İşlemleri sayfasında yer alan değerlendirmenin nasıl yapılacağına yönelik belgedeki uygulama öğrencisi yeterlik göstergeleri ile karşılaştırıldığında ise şu bulgulara ulaşılır:

- Değişime ve gelişime açık, iyi bir öğrenen olma yeterliği, sürekli bir gelişme sağlama (4.3), okuldaki ve okul dışındaki mesleki eğitim konularını izleyip katılma ve meslektaşlarını bilgilendirebilme (4.4),
- Mesleği ve alanıyla ilgili kuramsal altyapıya sahip olma yeterliği, konu alanı bilgisi bağlamında alan öğretim programının öngördüğü temel ilke, kavram, yasa ve kuramlara ilişkin ayrıntılı bilgiye sahip olma (1.2),
- Mesleği ve alanıyla ilgili mevzuata hakim olma yeterliği, hak ve sorumluluklarını bilme (4.1),
- Alanıyla ilgili yeni çalışmalarını, güncel bilgi ve teknolojileri takip edip araştırarak derslerinde kullanma yeterliği, alan eğitimi bilgisi bağlamında bilgi teknolojilerinden yararlanabilme (1.3),
- Karşılaştığı bilginin güncel yaşamla ilişkisini kurma yeterliği, öğretim süreci bağlamında örnekler vererek konuyu yaşamla ilişkilendirebilme (2.3),
- Çözüm odaklı olup sorunun çözümü için gerekli olan bilgiyi ayırt edip kullanma yeterliği, yorum yaparak çözüm üretebilme ve çözümleri uygulayabilme (4.1),
- Öğrencilerin gelişimi için kolaylaştırıcı ve olumlu bir rol üstlenip liderlik yapma yeterliği, öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma bağlamında öğrencileri derslerde düzenli aralıklarla gözleyebilme ve gözlemlerini gelişimlerini destekleyecek şekilde kullanıp sonuçlarının velilere bildirilmesi için sınıf öğretmeni ile iş birliği yapabilme (3.2),

- Sınıf dışındaki diğer öğrenme ortamlarını da işe koşar ve konular arasında bağlantı kurulmasını sağlama yeterliği, okuldaki ve okul dışındaki mesleki eğitim konularını izleyip katılma ve meslektaşlarını bilgilendirebilme (4.4),
- Farklı disiplinlerden yararlanma yeterliği, konu alanı bilgisi bağlamında alanı ve diğer konu alanlarının bilgilerinden yararlanarak bunları uygulayabilme (1.2),
- Girişimcilik yeterliği, okuldaki ve okul dışındaki mesleki eğitim konularını izleyip katılma ve meslektaşlarını bilgilendirebilme (4.4),
- Eğitim-öğretim sürecinin tüm bileşenleriyle ortak hareket etme, iletişim ve işbirliği içinde olma yeterliği, öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma bağlamında gözlem sonuçlarının velilere bildirilmesi için sınıf öğretmeni ile iş birliği yapabilme (3.2) ve başarısızlığı çözmede sınıf öğretmenin deneyiminden ve uzman görüşlerinden yararlanabilme (3.4), kurumda karşılaştığı kişilerle etkileşimde bulunabilme (4.3) yeterlikleriyle örtüşür.

Yukarıda görüleceği üzere, araştırmacılar tarafından ortaya konan genel öğretmen yeterlikleri ile modülde yer alan değerlendirmenin nasıl yapılacağına yönelik belgedeki uygulama öğrencisi yeterlik göstergeleri arasındaki örtüşme, yönerge ve modülde yer alan genel değerlendirme formlarındaki örtüşmeden daha fazladır. Bunun nedeni belgede yer alan yeterlik göstergelerinin güncellenerek ve ayrıntılandırılarak modüle eklenmiş olmasıdır; ancak bu göstergelerin karşılığı olacak maddelerin ilgili formlarda yer almaması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Öyle ki öğretmen adayını değerlendirmek üzere modüle giriş yapan değerlendiricilerin bu belgeden çok değerlendirme maddeleri ile karşılaşması daha yaygın olacaktır. Tüm bu örtüşmelerle birlikte araştırmacılar tarafından hazırlanan genel öğretmen yeterliklerinden birçoğunun karşılık bulmadığı da görülür:

- Karşılaştığı bilginin doğruluğunu sorgulama, şüphecilik olma,
- Yaratıcı, üretken ve iyi bir tasarımcı olma,
- Yeni olay ve durumlar karşısında esnek davranıp uyum gösterme,
- Olağan dışı durumlarla karşılaştığında konumunu koruma ve önlem alma,
- Öğrenen özerkliğini savunup destekleme,
- Milli, manevi ve evrensel değerlerin gelişimini destekleme,
- 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesini ve günlük yaşamda kullanılmasını hedefleme,
- İnsan ve çocuk haklarına duyarlı olma,
- Derslerinde yaşadıkları bölgenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alma,
- Etik ilkelere dikkat etme yeterlikleri ilgili belgede karşılık bulmamaktadır.

4. Sonuç

Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmek üzere geliştirilen uygulama öğrencisi değerlendirme formlarının 21. yüzyıl öğretmen yeterliklerini karşılama durumunun ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu noktada incelemeye alınan üç araştırma nesnesi vardır. Bunlardan ilki yönergede bulunan uygulama öğrencisi değerlendirme formudur. Diğer ikisi ise modülde yer alan günlük ve genel değerlendirme formlarıdır. Modülde yer alan genel değerlendirme formu ile yönergedeki formun benzerlik taşıdığı görülmüştür. Bu nedenle inceleme günlük ve genel değerlendirme formları odağında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacılar tarafından alanyazın, MEB'in yayımladığı yönetmelik, belge, program, yönerge, çerçeve vb. ile uzman görüşleri dikkate alınarak 21. yüzyıl öğretmenin yeterliklerini karşılayan sınıf içi ve genel öğretmen yeterlikleri oluşturulmuştur. Bu kapsamda formlar ilk olarak kendi aralarında ardından 21.

yüzyıl sınıf içi öğretmen yeterlikleri günlük değerlendirme; 21. yüzyıl genel öğretmen yeterlikleri ise genel değerlendirme formuyla karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar sonrasında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Genel değerlendirme formu günlük değerlendirmeye göre daha kapsayıcı bir nitelik taşımaktadır. Dolayısıyla genel değerlendirme formunda yer alan birçok yeterlik ifadesine günlük değerlendirmede rastlanmamaktadır. Bunda genel değerlendirme formunun sürece yönelik genel bir değerlendirme yapmayı hedeflemesinin payı olabilir. Örtüşen yeterliklerin ise çoğunlukla benzer ifadelerle sahip olduğu görülmüştür. Yalnızca küçük terimsel farklılaşmalar vardır; ancak bu bağlamda günlük değerlendirme formu daha güncel bir nitelik taşımaktadır. Günlük değerlendirmede kazanım gibi günümüz anlayışına yönelik ifadeler bulunmaktayken genel değerlendirme formlarında amaç, hedef davranış gibi davranışçı yaklaşıma özgü kullanımlar vardır.
- Araştırmacılar tarafından oluşturulan 21. yüzyıl sınıf içi yeterlikleri bağlamında günlük değerlendirme formu incelendiğinde sınıf içi yeterlik ifadelerinin günlük değerlendirmedeki yeterliklerin tamamını kapsadığı saptanmıştır. Kıyaslamalar sonucunda her ne kadar birçok noktada örtüşmelerin yaşandığı bulgularına da günlük değerlendirme formunun planlama; önbilgileri harekete geçirip yaşantılar oluşturarak bilgi, anlam ve becerileri zihinde yapılandırma; gerçek yaşam durumlarını yansıtan etkinlik, görev ve projeler yoluyla bilişsel, sosyal, duygusal, dilsel süreçlerin işletilmesini sağlama; eleştirel, analitik, yaratıcı düşünme süreçleri işletilerek karmaşık sorunları çözüme ve yeni bilgiler keşfedip ürün, değer üretme; süreci izleme, yönetme ve ürün odaklı olarak değerlendirme ile öğrencilere süreci planlama, deneyimleme, deneyimlerini etkileşimli bir biçimde yönetip ürün odaklı olarak değerlendirme olanağı sunma konularında eksikleri bulunmaktadır. Yanı sıra öğretmenin yol gösterici, rehber olma; öğrenme sorumluluğunu etkileşimli ve grup çalışmalarını da destekleyen etkinlikler aracılığıyla öğrenciye verip yaşantı geliştirmesini ve bu yaşantılar üzerine yansımalar yoluyla eylemlerini ve geleceği planlama yani hem öğretmen hem de öğrenci açısından üstbilişsel düşünme; beceri geliştirme ve özel gereksinimli öğrenciler için öğrenme-öğretme ortamlarını düzenleme ve farklılaştırma gibi nitelikleri içermediği açıktır.
- Araştırmacılar tarafından oluşturulan 21. yüzyıl genel yeterlikleri bağlamında genel değerlendirme formu incelendiğinde ise sınırlı sayıda bir örtüşmeden söz edilebilir. Genel değerlendirme formunun iyi bir araştırmacı, öğrenen, yaratıcı, üretken, esnek, çözüm odaklı, kolaylaştırıcı, lider, işbirlikçi, iletişime açık, yurttaş, insan haklarına duyarlı olma; öğrenen özerkliğini savunma; değer ve beceri geliştirme odaklı ilerleme; sınıf dışı öğrenme ortamlarından ve farklı disiplinlerden yararlanma; etik ilkeleri gözetme bakımlarından genel öğretmen yeterliklerini karşılamadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adayının ilgili form aracılığıyla bu bağlamda değerlendirilemeyeceği söylenebilir.
- <https://uod.meb.gov.tr/> web adresinde değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin açıklamaları içeren belgedeki uygulama öğrencisi yeterlik göstergeleri ile araştırmacılar tarafından belirlenen 21. yüzyıl genel öğretmen yeterlikleri kıyaslandığında maddeler arasındaki örtüşmenin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunda belgede yer alan yeterlik göstergelerinin güncellenerek ve ayrıntılandırılarak modüle eklenmiş olmasının etkisinin olduğu düşünülmektedir; ancak açıklamaların karşılığı olacak yeterlik ifadelerinin ilgili formlarda yer almaması önemli bir eksikliklerdir. Tüm bu örtüşmelerle birlikte öğretmenin sorgulayıcı, yaratıcı, üretken, tasarımcı, esnek, duyarlı olma ile hızlı önlem alabilme, süreci yönetme, öğrenen özerkliğini destekleme, değer ve beceri geliştirme ile etik ilkeleri gözetme yönlerine bu belgede de yer verilmediği görülmektedir.

Tüm bu inceleme sonuçları göz önünde bulundurulduğunda değerlendirme formlarında neredeyse tüm yeterlik ifadelerinin öğretmen yönüyle ve öğretmen odaklı olarak sunulduğu görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmen için, öğrencilerin öğrenme sürecine eşlik ve rehberlik eden lider, yol gösterici bir profil çizilmemiştir; dolayısıyla öğretmen bilgi aktarıcısı konumundan çıkarılmamıştır. Özellikle günlük değerlendirmeden hareketle öğrenme-öğretme sürecine bakıldığında öğretmenin konu ve ilgili kavramlar hakkında bilgi sahibi olup konuyu tutarlı bir biçimde ilişkilendirip örneklendirme, açıklama ve güdülemeler yaparak sunduğu, ara ara soru ve özetlemelere başvurduğu, sesini, beden dilini etkili olarak kullandığı, bu sayede övgüden yararlanarak ilgi ve dikkatin sürekliliğini sağladığı, kesinti ve önlemler aldığı, yaptırımlar uyguladığı ve son olarak dersi ödevler vererek kapattığı genel bir sürecin izlendiği söylenebilir. Bu bağlamda hem öğretmenin hem de öğrencinin öğrenen konumunda sürece etkileşimli ve etkin bir biçimde katılımının sağlanmadığı açıktır. Dolayısıyla bir süreç yönetimi bulunmamaktadır ve öğrenen özerkliği göz ardı edilmektedir. Öyle ki düşündürücü soruları soran, yanlış gelişmiş kavramları ve anlaşılmayan yerleri belirleyen, iletişimi başlatan ve bir bakıma tek yönlü olarak sürdüren de öğretmendir. Düşündürücü sorular sormak ve etkili iletişim kurmak önemlidir; ancak 21. yüzyıl öğretmeni artık yalnızca sınıfta soru soran ve doğru yanıtlar alıp konunun anlaşılabilirliğini sağlayan ve denetleyen kişi değildir; aksine öğrenme sorumluluğu üstlenerek karmaşık, gerçek durum ve sorunlara yönelik akranlarıyla iletişim içerisinde sorular sormaları ile çözüm yolları üretmeleri, yansıtımlarla etkililiğini izleyip değerlendirmeleri konusunda öğrencilerini desteklemelidir.

Alanyazında öğretmenin gerçek yaşam durumlarından hareketle geliştirdiği etkinlik, görev ve projeler yoluyla öğrencilerin önbilgilerini harekete geçirmesi, yaşantı oluşturmalarını desteklemesi, bu yaşantılar yoluyla öğrencilerin deneyimleri üzerine düşünmesi, keşfetmesi, yansıtımlar ve sorgulamalar yapması, kararlar vermesi, şimdiki ve gelecekteki eylemlerini planlaması ile bu eylemlere ilişkin süreci izleyip değerlendirmesi başka bir deyişle üstbilişsel düşünme sürecine girerek değer, bilgi ve beceri üretmesi yani çıktı odaklı ilerlemesi öncelenmektedir. Bu sırada öğretmenin de lider, çözümleyici, kolaylaştırıcı, tasarımcı, işbirlikçi ve yurttaş olma yönleriyle 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine yönelik süreç ve ürün odaklı değerlendirmeler yapması gerekmektedir. Özellikle grupça katılım yoluyla eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerinin işletilip bilişsel, duyuşsal, toplumsal, kültürel kaynakların işe koşulmasıyla zihnin yapılandırılması ve beceri geliştirme de önemsenmelidir. Değerlendirme formlarında ürünleri değerlendirme, etkin katılım, etkinlikler geliştirme, öğretim teknolojilerinden yararlanma, çeşitli yöntem-tekniklerden ve ders malzemelerinden yararlanma üzerinde durulmaktadır; ancak bu etkinliklerin görev niteliği taşıması, proje ve araştırma yapmaya yönlendirmesi bakımlarından eksik kaldığı açıktır. Sürecin göz ardı edilip verilen ödevler yoluyla bu becerilerin elde edilmesi beklenemez. Bunun için değerlendirme formunda yer aldığı gibi etkin katılım önemlidir; ancak akran iletişimini destekleyen etkileşimli, özgürce düşünce ve fikirlerin paylaşıldığı, insan haklarına duyarlı ve etik ilkeleri gözetilen güvenli ve demokratik bir öğrenme-öğretme ortamının tasarlanması gereklidir. Söz konusu ortam paydaşlarla işbirliği içerisinde çalışmayı, beceri odaklı ilerlemeyi, girişimci ve araştırmacı olmayı, yeni gelişmeleri takip edip sürece hem öğrencinin hem de bölgenin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda yeni teknolojilerden de yararlanarak uyarlamayı gerektirmektedir.

Kuramsal kısımda da değinildiği gibi MEB tarafından yayımlanan öğretim programları, yönergeler, yeterlik çerçeveleri, yönetmelikler, vizyon belgeleri, makale ve raporlarda 21. yüzyıl öğretmenin bu yeterliklere sahip olması gerektiği çokça dillendirilmiştir; ancak söz konusu çağdaş öğretmen niteliklerinin ilgili değerlendirme formlarına yansımadağı, geleneksel bir öğrenme-öğretme sürecinin benimsendiği görülmektedir. Dolayısıyla fakülte-okul işbirliğinde öğretmen yetiştirme ve değerlendirme süreçlerinin 21. yüzyıl öğretmen yeterliklerine göre güncellenmesi gerekmektedir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen 21. yüzyıl sınıf içi ve genel öğretmen yeterliklerinin bu güncelleme

çalışmaları için önemli düzeyde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Söz konusu 21. yüzyıl öğretmen yeterliklerinin ideal koşullarda gelişip kazanılacağı da açıktır. Bu gerekçeyle ilgili ortamların da bu koşullara göre düzenlenip tasarlanması, gerekli kaynak ve gereçlerin sağlanması önemlidir.

Kaynakça

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences For new Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Applefield, J. M., Huber, R. & Moallem, M. (2001). Constructivism in Theory and Practice: Toward a Better Understanding. *High School Journal*, 84(2), 35-53.
- Ardıç, E. & Altun, A. (2017). Dijital Çağın Öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1, 12-30.
- Bernhardt, P. E. (2015). 21st Century Learning: Professional Development in Practice. *The Qualitative Report*, 20(1), 1-19. <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss1/1>
- Brooks, G. & Brooks, M. G. (1999). The Courage to be Constructivist. *Educational Leadership*, 56, 18-24.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçvelere Göre 21.Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sistemine Kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134. <http://www.itobiad.com/issue/39481/494286>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd edition). California: Sage Publications.
- de Corte, E. (2010). Historical Developments in the Understanding of Learning. Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (Eds.) (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice, Educational Research and Innovation* (pp. 35-68). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Duffy, T. M. & Jonassen, D. H. (1992). Constructivism: New Implications for Instructional Technology. Duffy, T. M. & Jonassen, D. H. (Eds.). *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation* (pp. 1-16). USA: Lawrence Erlbaum.
- Güneş, F. (2014). Yaklaşımlar ve Modeller. Güneş, F. (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 23-39). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (Gözden Geçirilmiş ve Güncellenmiş 2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hacıoğlu, F. (1990). 21. Yüzyıl için Öğretmen Eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 14(77),48-53.
- Hamarat, E. (2019). 21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları. *Seta Analiz*, 272, 1-28.
- Harari, Y. N. (2018). *21. Yüzyıl için 21 Ders*. (Çev. Selin, Sıral). İstanbul: Kolektif Kitap.
- Honebein, P. C. (1996). Seven Goals for the Design of Constructivist Learning Environments. Wilson, B. G. (Ed.), *Constructivist Learning Environments: Case Studies Instructional Design* (pp. 11-24). New Jersey: Educational Technology Publications.
- Istance, D. & Dumont, H. (2010). Future Directions for Learning Environments in the 21st Century. Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (Eds.) (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice, Educational Research and Innovation* (pp. 317-338). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- ISTE (2015). ISTE Standards: Educators. <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-teachers>

- Marlowe, B. A. & Page, M. L. (2005). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*. California: Corwin Press.
- Mayer, R. E. (1999). *Designing Instruction for Constructivist Learning* (2nd ed.). Reigeluth, C. M. (Ed.). *Instructional-design Theories and Models* (pp. 141-158). New Jersey: Lawrence-Erlbaum Publishers.
- MEB (2001). *21. Yüzyıla Gिरerken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2005). İlköğretim Türkçe (6, 7 ve 8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı Konulu Kurul Kararı (186). *Tebliğler Dergisi*, 68(2575), 484. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/69-2005>
- MEB (2006a). İlköğretim Türkçe (6-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programında Değişiklik Yapılması Konulu Kurul Kararı (331). *Tebliğler Dergisi*, 69(2588), 966-1005. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/70-2006>
- MEB (2006b). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2006c). İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıf) Öğretim Programlarının Uygulanması Konulu Genelge (77). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/09043236_ilkogretim768pruguygulamasi.pdf
- MEB (2011). *21. Yüzyıl Öğrenci Profili Raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_Y_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- MEB (2018a). *Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu*. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- MEB (2018b) *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%BoK%20%C3%96%C4%9ERET%C4%BoM%20PROGRAMI%202018v.pdf>
- MEB (2018c) *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=353>
- MEB (2018d) *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- MEB (2021). Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 84(2767-EK), 1049-064. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/03181211_OYGYRETMENLIYK_UYGULAMASI_YOYNERGE_2021_EYLUYL_EK.pdf
- MEB (2022) *Ortaöğretim Tarih Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1223>
- Melvin, L. (2011). *How to Keep Good Teachers and Principals: Practical Solutions to Today's Classroom Problems*. R&L Education
- MYK (2015). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*. <https://www.myk.gov.tr/index.php/turkiye-yeterlilikler-cercevesi>
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>

- OECD (2010). *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>
- OECD (2019a). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- OECD (2019b). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20P21>
- Özden, B., Kabapınar, Y. & Önder, A. (2015). Yansıtıcı Düşünme Uygulamaları Sonunda Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme İlkelerine Yönelik Tercihleri ve Tercihlerin Nedenleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-21.
- Partnership for 21st Century Learning (2006). <http://www.p21.org/>
- Schleicher, A. (2012). Preparing Teachers to Deliver 21st-century Skills. A. Schleicher (Ed.). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (27. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Skehan, P. (1999). *A Cognitive Approach to Language Learning* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Şahin, M. C. (2009). Yeni Bin Yılın Öğrencilerinin Özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 155-172.
- TEDMEM (2022). Eğitim ve Becerilerin Geleceği: OECD Öğrenme Pusulası 2030. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/egitimin-ve-becerilerin-gelecegi-oecd-ogrenme-pusulasi-2030>
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills; Learning for Life in Our Times*. Jossey-Bass Company Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu (1998). *YÖK Dünya Bankası Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzu*. Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırıcılık. Demirel, Ö. (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (ss. 39-65). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- <https://uod.meb.gov.tr/>

14. Türkçe ders kitaplarındaki metin görsellerinin gerçek yaşam ile tutarlılık ve görsel tasarım ilkelerine uygunluk açısından incelenmesi

Mustafa Onur KAN¹

Ömer ERKAN²

APA: Kan, M. O. & Erkan, Ö. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki metin görsellerinin gerçek yaşam ile tutarlılık ve görsel tasarım ilkelerine uygunluk açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 215-222. DOI: 10.29000/rumelide.1285279

Öz

Bu çalışmanın amacı, 3. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin görsellerini gerçek yaşam ile tutarlılık ve görsel tasarım ilkelerine uygunluk açısından incelemektir. Tarama modelinde tasarlanan çalışmada 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ilkokullarda kullanılan iki yayınevine (MEB Yayınları-SDR İpekyolu Yayınları) ait 3.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki tüm metin görselleri incelenmiştir. Çalışma kapsamında verilerin toplanmasında doküman incelemesi tekniği kullanılmış, elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre, her iki yayınevine dair incelenen kitaplardaki görsellerin büyük oranda (MEB Yayınları %74,6, SDR İpekyolu Yayınları %80,1) gerçek yaşam ile tutarlı olduğu belirlenmiştir. Rengin amaca uygun kullanılması ilkesine MEB Yayınları'na ait tüm görsellerde uyulduğu, SDR İpekyolu Yayınları'na ait görsellerde de büyük oranda (1,9) uyulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, görsel öğelerin mesaj aktarımına katkıda bulunmaları, görsel öğelerin renkli olması, çizginin amaca uygun kullanılması ve rengin amaca uygun kullanılması ilkelerinin her iki yayınevindeki ortalaması 1,9 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, her iki yayınevine ait görsellerde en düşük ortalamaya ulaşılan ilkenin görsel öğelerde vurgulamanın etkili kullanılması olduğu (MEB Yayınları 0,3, SDR İpekyolu Yayınları 0,4) bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Görsel, Türkçe ders kitabı, metin görseli

Examination of text visuals in Turkish course books in terms of consistency with real life and compliance with visual design principles

Abstract

The aim of this study is to examine the text visuals in the 3rd grade Turkish course books in terms of consistency with real life and compliance with visual design principles. In the course of the study designed in the scanning model, all text visuals in the 3rd grade Turkish course books of two publishing houses (MEB Publications - SDR İpekyolu Publications) used in primary schools by the Ministry of National Education in the 2020-2021 academic year were examined. Within the scope of the study, the document analysis technique was used to collect the data, and the obtained data were analyzed with the descriptive analysis technique. According to the results obtained in the study, it was determined that the visuals in the examined books of both publishers (MEB Publications 74.6%, SDR İpekyolu Publications 80.1%) were consistent with real life. It is seen that the principle of using

¹ Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü (Hatay, Türkiye), mustafaonurkan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8319-0791 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285279]

² YL Öğrencisi, Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı (Hatay, Türkiye), omer_erkana@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6884-2146

color in accordance with the purpose is followed in all images belonging to MEB Publications, and to a large extent (1,9) in images belonging to SDR İpekyolu Publications. In addition, the average of the principles of the visual elements contributing to the message transmission, the color of the visual elements, the use of line in accordance with the purpose and the use of color in accordance with the purpose was determined as 1.9 in both publishers. However, it was determined that the principle with the lowest average in the images of both publishers was the effective use of emphasizing in visual elements (MEB Publications 0.3, SDR İpekyolu Publications 0.4).

Keywords: Visual, Turkish course book, text visual

Giriş

Ders kitapları okullarda eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılan temel kaynaklardır. Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nde (2016) ders kitabı “kurulca, örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarında okutulması uygun bulunan kitap” şeklinde tanımlanmaktadır. Eğitim öğretim sürecinde ders kitapları öğrenileceklerin, öğretileceklerin ve eğitim öğretimin yürütülmesinde uygulanacak yöntemin belirleyicisi olarak temel bir materyaldir, bundan dolayı da söz konusu kitapların içeriği ve çeşitli özellikleri bir hayli önemlidir (Atmaca, 2006). Bu hususların sağlanabilmesi için, temel kaynak olan ders kitaplarının –hem metin hem görsel bağlamında- dersin ana amaçlarına ve hazırlandığı yaş grubuna uygun olması gerekmektedir.

Türkçe ders kitapları içerisinde yer alan bilgilendirici ve yazınsal nitelikli metinlerle dil becerilerinin yanı sıra Türkçe dersi öğretim programında belirtilen temel becerilere erişmek istenir (Ülper, 2018). Ancak özellikle ilkökula devam eden öğrencilerin yaş grubu göz önünde bulundurulduğunda sadece yazılı metinlerin yeterli olmayacağı, istendik amaçlara ulaşmak için yazılı metinleri görsellerle desteklemenin daha etkili olacağı söylenebilir. Ders kitaplarında kullanılan metin görsellerinin farklı işlevleri vardır. Arı (2008, s. 14-15) Türkçe ders kitaplarında yer verilen görsellerin, “bilgi verme, bilgileri destekleme, ilgi çekerek dikkati yönlendirme, konuları özetleme, olgu ve kavramlar arasındaki ilişkileri gösterme vb.” amaçlar ile kullanılabilirdiğini belirtmektedir. Bu amaçların yanında, metinler için hazırlanan görsellerin öğrenciyi motive etmesi, öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirmesi, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmesi ve metni okuma anlama sürecine yardımcı olması beklenir. Ayrıca Karadağ'a (2019) göre metinler görseller tarafından desteklenince metnin içeriği öğrenciler açısından daha kalıcı hâle gelir. Öğrenciler metinle ilgili etkinlikleri yaparken görsellerden hareketle metni hatırlarlar ve etkinlikleri daha anlamlı şekilde yapabilirler.

Türkçe ders kitaplarında farklı görsel türleri bulunmaktadır. Söz konusu kitaplarda sık yer verilen görsel türlerinden illüstrasyon; “başlık, slogan ya da metin gibi sözel unsurları görsel olarak betimleyen ya da yorumlayan bütün unsurlar” (Becer, 2011, s. 210) şeklinde tanımlanmaktadır. İllüstrasyonlar, metinde anlatılmak istenen durumu, kısa yoldan ve ilgi çekici olarak basit çizgilerle aktarmayı sağlar. Ayrıca metinlerde yer alan illüstrasyonlar, anlam bütünlüğünü oluşturma işlevini de üstlenmektedir (Dikeç, 2004). Bu bağlamda illüstrasyonların, metinde verilmek istenen mesajların daha anlaşılır olmasına yardımcı olduğu söylenebilir.

Türkçe ders kitaplarında illüstrasyonlardan başka görsel türleri de yer almaktadır. Bunların başında farklı boyut ve türlerde fotoğraflar gelmektedir. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında grafikler, karikatürler, şemalar, tablolar ve haritalar da kullanılmaktadır. Öğrencilerin seviyelerine uygun ve nitelikli görsel öğelerin kullanılması, öğrencilere çeşitli katkılar sağlayabilmektedir. Bu bağlamda Baş ve İnan Yıldız

(2014), Türkçe derslerinde ve ders kitaplarında yararlanılan görsellerin, ana dilini etkin kullanma, görsel okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirme ile söz varlığını zenginleştirmede etkili olabileceğini, ayrıca öğretimi sıradanlıktan kurtarabileceğini ifade etmektedir. Ders kitaplarındaki görsellerin çeşitli işlevlerini yerine getirebilmesi için gerçek yaşamla tutarlı ve görsel tasarım ilkelerine uygun olması gerekmektedir.

Alanyazında, metin-görsel ilişkisini (Karadağ, 2019), resim-içerik uyumunu (Arı, 2008), resimlemeleri (Yılmaz, 2005) ve görsellerdeki toplumsal cinsiyet rollerini (Kırbaşoğlu Kılıç ve Eyüp, 2011) ele alan çalışmalar olmakla birlikte 3. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsellerinin tümünü gerçek yaşamla tutarlılık ve görsel tasarım ilkelerine uygunluk açısından irdeleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda mevcut araştırma sonuçları ile alanyazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, 3. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin görsellerini gerçek yaşam ile tutarlılık ve görsel tasarım ilkelerine uygunluk açısından incelemektir.

Yöntem

Türkçe ders kitaplarındaki metin görsellerini çeşitli açılardan ele alan bu araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelinde geçmişte veya hâlen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemek hedeflenir (Karasar, 2004).

Çalışmada 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığınca ilkokullarda kullanılan iki yayınevine (MEB Yayınları- SDR İpekyolu Yayınları) ait 3.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki tüm metin görselleri incelenmiştir. 3.sınıf düzeyinde her iki kitapta da 8 tema ve her temada 5'er metin bulunmaktadır. Dolayısıyla -her kitapta 40'ar olmak üzere- toplamda 80 metin yer almaktadır. MEB Yayınları'ndan 35 metnin (5 metinde görsel bulunmamakta), SDR İpekyolu Yayınları'ndan 33 metnin (7 metinde görsel bulunmamakta) olmak üzere toplamda 68 metnin görselleri incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu çalışmada veriler doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Doküman incelemesi yapılırken dokümanlara erişme, orijinalliğini gözden geçirme, dokümanları anlama, veriyi çözümleme ve kullanma gibi aşamalar izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma kapsamında incelenen görsellerin gerçek yaşam ile tutarlılığını değerlendirmek için araştırmacı tarafından oluşturulan formda "Tutarlı", "Kısmen Tutarlı" ve "Tutarlı Değil" seçenekleri belirlenmiştir. Görsellerin görsel tasarım ilkelerine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla da Alpan'ın (2004) belirlediği Görsel Öğelerin Tasarımı İlkeleri kullanılmıştır. Alpan'ın belirlediği 12 ilkenin her biri için "Evet" cevabı 2 puan, "Kısmen" cevabı 1 puan, "Hayır" cevabı ise 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlemesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Creswell (2003), araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak amacıyla uzman incelemesine başvurulabileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, çalışmada elde edilen verilere dair Türkçenin eğitimi öğretimi ve nitel araştırma yaklaşımlarında uzman bir öğretim üyesi ile değerlendirme toplantısı gerçekleştirilmiştir. Uzman incelemesi sonucunda verilerin tamamına ilişkin görüş birliğine varılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, incelenen ders kitaplarındaki metin görsellerinin gerçek yaşam ile tutarlılığına ve görsel tasarım ilkelerine uygunluğuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Görsellerin Gerçek Yaşam ile Tutarlılığa İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmada incelenen 3. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin gerçek yaşam ile tutarlılığına dair bulgular Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Görsellerin Gerçek Yaşam ile Tutarlılığına İlişkin Bulgular

Yayınevi	Görsel Sayısı	Tutarlı Görseller		Kısmen Tutarlı Görseller		Tutarlı Olmayan Görseller	
		f	%	f	%	f	%
MEB Yayınları	79	59	74,6	7	8,8	13	16,4
SDR İpekyolu Yayınları	106	85	80,1	5	4,7	16	15,0

Tablo 1’de MEB Yayınları’nda SDR İpekyolu Yayınları’na göre daha az görsel kullanıldığı görülmektedir. Her iki yayınevine dair incelenen kitaplardaki görsellerin büyük oranda -SDR İpekyolu Yayınları’nda daha yüksek olmakla birlikte- gerçek yaşam ile tutarlı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, gerçek yaşam ile tutarlı olmayan görsellerin oranının da her iki kitapta azımsanmayacak oranda olduğu tespit edilmiştir.

Görsellerin Görsel Tasarım İlkelerine Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Araştırmada incelenen MEB Yayınları ve SDR İpekyolu Yayınları 3. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin görsel tasarım ilkelerine uygunluğuna dair bulgular Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Görsellerin Tasarım İlkelerine Uygunluğuna Yönelik Bulgular

No	Görsel Tasarım İlkeleri	MEB Yayınları	SDR İpekyolu Yayınları
1	Görsel öğelerin mesaj aktarımına katkıda bulunmaları	1,9	1,9
2	Görsel öğelerin mesaj aktarımında öğrenciler için uyarıcı olması	1,8	1,9
3	Resimlemelerde desenin sağlam olması	1,9	1,8
4	Tasarımda yalınlık ve basitlik ilkesine uyulması	1,7	1,7
5	Görsel öğelerde vurgulamanın etkili kullanılması	0,3	0,4
6	Görsel öğelerde öğrenci düzeyine uyulması	1,8	1,7
7	Görsel öğelerin renkli olması	1,9	1,9
8	Tasarımda bütünlük ilkesine uyulması	1,8	1,8
9	Çizginin amaca uygun kullanılması	1,9	1,9
10	Tasarımda denge ilkesine uyulması	1,7	1,7
11	Rengin amaca uygun kullanılması	2	1,9
12	Görsel öğelerin boyutlarının amaca uygun kullanılması	1,5	1,6

Tablo 2’de görüldüğü üzere her iki yayınevine ait ders kitaplarındaki görsellerin –görsel öğelerde vurgulamanın etkili kullanılması ilkesi dışında- görsel tasarım ilkelerine uygunluğunun 1,5 ve üzeri olduğu belirlenmiştir. Tabloda, rengin amaca uygun kullanılması ilkesine MEB Yayınları’na ait tüm görsellerde uyulduğu, SDR İpekyolu Yayınları’na ait görsellerde de 1,9 ortalama ile büyük oranda uyulduğu görülmektedir. Ayrıca, görsel öğelerin mesaj aktarımına katkıda bulunmaları, görsel öğelerin renkli olması, çizginin amaca uygun kullanılması ve rengin amaca uygun kullanılması ilkelerinin her iki yayınevindeki ortalaması 1,9 olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte, her iki yayınevine ait görsellerde en düşük ortalamaya ulaşılan ilkenin görsel öğelerde vurgulamanın etkili kullanılması olduğu (MEB Yayınları’nda 0,3; SDR İpekyolu Yayınları’nda 0,4) belirlenmiştir.

Tartışma ve sonuç

Bu çalışmada 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Millî Eğitim Bakanlığınca ilkokullarda kullanılan iki yayınevine ait (MEB Yayınları- SDR İpekyolu Yayınları) 3. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsel bulunan tüm metinlerin görsellerinin incelenmesi ile ulaşılan sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

Görsellerin gerçek yaşam ile tutarlılığı açısından bulgular incelendiğinde tutarlı, kısmen tutarlı ve tutarlı olmayan görsellerin oranının her iki yayınevine ait ders kitaplarında birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. İki yayınevini de -SDR İpekyolu Yayınları’nda daha yüksek olmakla birlikte- ders kitaplarındaki görsellerin büyük oranda gerçek yaşam ile tutarlı hazırlandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, gerçek yaşam ile tutarlı olmayan görsellerin de azımsanmayacak oranda olduğu tespit edilmiştir. Buna göre –nispeten az oranda da olsa- söz konusu tutarsızlıklar öğrencilerin görselleri gerçek yaşam ile bağdaştıramamalarına, ana fikri kavramada zorluk çekmelerine, yapacakları etkinliklerde metinle ilgili bilgileri hatırlama düzeylerinin olumsuz yönde etkilenmesine neden olabilir. Benzer şekilde Karadağ’ın (2019) çalışmasında da 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki resimlerin genelinin günlük yaşamla ilişkili olduğu, ancak bir kısmının ilişkili olmadığı belirlenmiştir.

Görsel öğelerin mesaj aktarımına katkıda bulunmaları ve görsel öğelerin mesaj aktarımında öğrenciler için uyarıcı olması ilkeleri için, her iki yayınevini görsellerinin bu ilkeleri yüksek oranda sağladıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Böylece metnin daha iyi anlaşılması ve ana fikrinin kavranması öğrenciler için daha kolay olacaktır. Bu ilkeler ile ilgili alanyazındaki çalışmalara bakıldığında Özkan ve Tutkun (2014) tarafından yapılan araştırmada, metinlerin ana fikri ve görsel öge tutarlılığının 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında tamamen tutarlı, 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında ise çok tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular da araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir.

Resimlemede desenin sağlam olması ve tasarımda yalınlık ve basitlik ilkelerine dair her iki yayınevine ait incelenen Türkçe ders kitaplarındaki görsellerde söz konusu ilkelere yüksek oranda uyulduğu belirlenmiştir. Resimlemelerde desenin sağlam olması yani figürlerin hareket özelliklerine uygun çizilmesi, görselin ve ortamın doğru algılanmasına yardımcı olacaktır. Tasarımda yalınlık ve basitlik ilkesine uyulması da özellikle ilkokul kademesindeki öğrenciler için oldukça önemli bir husustur. İlgi çekici olması için görsellere gereksiz eklemeler yapmak, dikkati dağıtabilir ya da dikkatin başka yöne yoğunlaşmasına neden olabilir. Mazlum ve Mazlum (2016) tarafından yapılan 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının görsel tasarımına dair öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmada, öğretmenler kullanılacak görsel tasarımın renkli, yalın ve anlaşılır olması gerektiği doğrultusunda görüş bildirmiştir.

Araştırmada, görsel öğelerde öğrenci düzeyine uygunluk ilkesine dair iki yayınevine de ait ders kitaplarındaki görsellerin bu ilkeyi yüksek oranda sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının (2019) yayımladığı Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait E-İçeriklerin İncelenmesine Esas Kriterlere göre, “tasarımda kullanılan öğeler öğrencilerin sınıf seviyesine, bedensel, psikolojik gelişimine uygun olmalıdır.” İncelenen ders kitaplarındaki görsellerin öğrenci düzeyine uygunluğundan hareketle söz konusu kriterlere de uygun olduğu söylenebilir.

Görsel öğelerin renkli olması ilkesine dair her iki yayınevinin görsellerinin bu ilkeyi yüksek oranda sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Görsel öğelerin renkli olması görseli ilgi çekici yapan bir durumdur. Bu ilgi çekicilik öğrencinin metinle tanışması ve metinle bağ kurmasına da katkı sağlayabilir. Özcan (2020) da resimlerdeki albeni yaratan renklerin öğrencilerin dikkatini resme vermesinde önemli olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Karadağ (2019) 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki tüm resimlerde kullanılan renklerin canlı, net ve dikkat çekici olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Baş ve İnan’ın Yıldız (2014) çalışmasında görüşü alınan sınıf öğretmenleri, ilkökul Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin mat ve soluk renk yerine öğrencilerin ilgisini çekecek renkler kullanarak hazırlandığını ifade etmişlerdir.

Tasarımda bütünlük ve tasarımda denge ilkelerine yönelik her iki yayınevinin görsellerinin bu ilkeleri yüksek oranda sağladıkları tespit edilmiştir. Bu ilkeye uyulması, sayfada görselin veya görsellerin konu ile uyumlu ve orantılı bir şekilde yerleştirilmiş olmasını sağlamaktadır. Tasarımın metnin anlattığından bağımsız olması veya sayfada dağınık yer alması metnin yanlış algılanmasına ve anlaşılmasına yol açabilmektedir. Mazlum ve Mazlum’un (2016) 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının görsel tasarımına dair çalışmasında öğretmenler kullanılacak görsel tasarımın özgün ve farklı bir boyutu ile tasarım planı olması gerektiği doğrultusunda görüş bildirmiştir.

Görsel öğelerin boyutlarının amaca uygun kullanılması ilkesine dair her iki yayınevinin görsellerinin söz konusu ilkeyi orta oranda sağladıkları ve kullanılan görsellerin boyutlarının tam olarak amaca uygun olmadığı bulgulanmıştır. Bu durum da -incelenen görsellerin bazılarının doğal boyutlarından daha büyük olması bazılarının ise gereksiz bir şekilde küçültüldüğü belirlendiğinden- gerçeklik ve dikkat algısını olumsuz anlamda etkileyebilmektedir. Benzer şekilde, Demir (2008) 1-3. sınıf Türkçe ders kitaplarında görsel öğelerin boyutlarının amaca uygunluğu açısından oran orantıya genel olarak uyulduğunu ancak kısmen uyulan ve uyulmayan örneklerin de olduğunu belirlemiştir.

İki yayınevine de ait görsellerin görsel öğelerde vurgulamanın etkili kullanılması ilkesine dair -tüm ilkeler içerisinde- en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının yayımladığı Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait E-İçeriklerin İncelenmesine Esas Kriterlere (2019) göre “dikkat çekilmek istenen bölümler vurgulama teknikleri kullanılarak etkili bir biçimde tasarlanmalı” ve “vurgulanmak istenen öge dikkat ve ilgi merkezi hâline getirilmelidir.” Buna göre incelenen kitaplardaki görsellerde söz konusu kriterlerin yeterince dikkate alınmadığı söylenebilir. Bu vurgulama kriterine uyulmayınca öğrenciler dikkat etmesi gereken görsel noktayı kaçırabilir ve metni anlama, görsel ile ilişkilendirme konusunda eksiklik yaşayabilir. Doğru vurgulanmayan görsel öğrencide ilgi uyandırmayabilir, öğrencinin metnin ana fikri ile bağlantı kurmasını zorlaştırabilir. Benzer şekilde Ayhan (2010) tarafından yapılan çalışmada, 5. sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan resimlemelerin çoğunun, parçada anlatılmak istenen vurgu unsurunu doğru bir şekilde ön plana çıkarmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıda yer alan öneriler geliştirilebilir:

1. Çalışmada, incelenen Türkçe ders kitaplarında gerçek yaşam ile tutarlı olmayan görsellerin de azımsanmayacak oranda olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda hazırlanacak Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin gerçek yaşamla tutarlı olmasına daha çok dikkat edilebilir.
2. İncelenen her iki kitapta da görsel öğelerde vurgulamanın etkili kullanılmasının -tüm ilkeler içerisinde- en düşük ortalamaya ulaşılan ilke olduğu dikkate alındığında ders kitaplarında söz konusu ilkenin daha çok göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir.
3. Bu çalışmada, farklı yayınevlerine ait 3. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin görselleri ele alınmıştır. Benzer şekilde farklı sınıf düzeylerindeki metin görselleri de incelenebilir.

Kaynakça

- Alpan, G. B. (2004). *Ders kitaplarındaki grafik tasarımın öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arı, S. (2008). *MEB ilköğretim yedinci sınıf Türkçe ders kitabında resimlerin içerikle uyumu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atmaca, A. E. (2006). İlköğretim ders kitaplarında görsel tasarım ve resimleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 318-328.
- Ayhan, Y. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabı resimlemelerinin biçim ve içerik açısından 11 yaş grubuna uygunluğu ve aynı yaş grubu öğrencilerin yaptığı resimlemelerle karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baş, B., & İnan Yıldız, F. (2014). İlkokul Türkçe ders kitaplarının resim-metin ilişkisi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 139-151.
- Becer, E. (2011). *İletişim ve grafik tasarım*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Demir, D. (2008). *İlköğretim 1. 2. ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine uygunluğu açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dikeç, L. (2004). *İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarında kullanılan kitap resimleri (İllüstrasyonlar), teknikleri ve öğrenmeye katkısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ercantürk, O. K. (2015). Türkçe ders kitaplarındaki yazılı metinler ile metin görsellerinin uyumu. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Karadağ, K. (2019). *İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyumunun incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kırbaçoğlu Kılıç, L., & Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2(3), 129-148.

- Mazlum, Ö., & Mazlum, F. S. (2016). İlköğretim 4. sınıf ders kitaplarının görsel tasarımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 4(1), 1-18.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait e-içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları*. Ankara.
- Özcan, M. F. (2020). Ortaokul 6.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin resim ilişkisinin metni anlamlandırmaya etkisinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(1), 519-534.
- Özkan , R., & Tutkun, S. B. (2014). İlköğretim sosyal alan ders kitaplarının görsel boyut ve içerik tutarlılığı açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*(24), 371-386.
- Ülper, H. (2018). *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2005). *İlköğretim okulları ilk kademedeki okutulan ders kitaplarının resimlemeleri yönünden değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

15. Zumbo'nun madde tepki sürecine yönelik eleştirel bakış açısıyla Türkçeyi ölçme ve değerlendirmede yeni yaklaşımlar

Talha GÖKTENTÜRK¹

Mehmet Hilmi SAęLAM²

Bruno D. ZUMBO³

APA: Göktentürk, T. & Sağlam, M. H. & Zumbo, B. D. (2023). Zumbo'nun madde tepki sürecine yönelik eleştirel bakış açısıyla Türkçeyi ölçme ve değerlendirmede yeni yaklaşımlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 223-245. DOI: 10.29000/rumelide.1285296

Öz

Ana dili olarak Türkçenin ölçülmesi ve değerlendirilmesi maddenin kendisi ve maddeye yönelik katılımcı tepkilerine odaklı bir yaklaşımla sürmektedir. 21. yüzyılda Türkçenin ölçülmesi ise MEB ve ÖSYM öncülüğündeki testler yoluyla gerçekleşmekte ve aynı yaklaşımla paydaşlar tarafından yürütölmektedir. Bununla beraber Dünya'da maddeye tepki sürecinin ekolojik arka planının araştırılması ehemmiyetini giderek artırmaktadır. Madde tepki sürecinde madde ile karşılaşan katılımcı, tepkisinde arka plandaki kompleks bir ekolojik örüntüden etkilenmektedir. Dolayısıyla ilgili örüntünün geçerlilik araştırmalarına dâhil edilmemesi tablonun sınırlı görölebilmesine ve ölçme sonuçlarının eksik yorumlanmasına neden olmaktadır. Madde yanlılığı araştırmalarının mühim bir parçası olan diferansiyel madde fonksiyonunu belirlemeye yönelik çalışmalar bu noktada umut vermektedir. Buradan hareketle Türkçenin ana dili olarak ölçülmesindeki kısıtlı yaklaşımlara da karşılık 3 adımda bu çalışma şekillendirilmiştir. Birinci adımda ana dili olarak Türkçenin ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik bir çerçeve sunulmuştur. İkinci adımda madde tepki sürecinin ekolojisi tartışılmıştır. Üçüncü adımda kompleks arka planın keşfi için diferansiyel madde fonksiyonu araştırmalarından potansiyel bir çözüm olarak Zumbo ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen ekolojik model tanıtılmıştır. Son aşamada ise kurum bazında MEB ve ÖSYM başta olmak üzere madde yazarları, araştırmacılar ve politika yapıcılar için tavsiye ve teklifler sıralanmıştır. Tartışmanın çıkarımından hareketle ana dili olarak Türkçenin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ekolojik yaklaşımın ve ekolojik modelin geçerlilik araştırmaları için büyük bir potansiyel taşıdığı söylenebilir. Dolayısıyla Türkiye'nin ölçme ihtiyaçlarına uygun olarak ekoloji tabanlı bir perspektifin Türkçenin ana dilinde ölçülmesine adapte edilmesi gerekmektedir. Böylece Türkçe dersi öğretim programının ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik yaklaşım ihtiyaının karşılanması mümkün olacaktır.

Anahtar kelimeler: maddeye tepki süreci, ölçme ve değerlendirme, diferansiyel madde fonksiyonu, Türkçe, okuma, ekolojik model

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, (İstanbul, Türkiye), talhagoktenturk@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8619-0698 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285296]

² Arş. Gör., The University of British Columbia, Faculty of Education, The Department of Educational and Counselling Psychology, and Special Education (Vancouver, BC, Kanada), mehmethilmissaglam@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5746-738X

³ Prof. Dr., The University of British Columbia, Faculty of Education, The Department of Educational and Counselling Psychology, and Special Education (Vancouver, BC, Kanada), bruno.zumbo@ubc.ca, ORCID ID: 0000-0003-2885-5724

New lens in assessment and evaluation of Turkish language with Zumbo's critical view of item responding

Abstract

The measurement and evaluation of the Turkish language continue with an approach focused on the item and participant responses. In the 21st century, the measurement of Turkish is being made through tests led by ÖSYM and is carried out by stakeholders with the same approach. However, a new framework on the ecological background of the item-responding process is increasingly important worldwide. From this point of view, the respondent is affected by a complex ecological background reflected in the item response process. Therefore, leaving the relevant pattern outside of assessment design and validity studies gives only a limited view of test results and can cause the misinterpretation of measurement findings. Literature on differential item function, an important part of item bias research, gives hope at this point. In response to the approaches to measuring Turkish as a first language (i.e., native language or mother tongue), this study was shaped in 3 steps. The first step presented a framework for measuring and evaluating Turkish. In the second step, the ecology of item responding was discussed. Afterward, the ecological model developed by Zumbo et al. (2015) is introduced as a potential solution for discovering the complex background. Finally, the discussions and proposals for researchers interested in the analysis techniques, item developers, and policymakers, especially for ÖSYM, were provided. Based on the inferences, we may conclude that the ecological approach and ecological model offer significant promise for validity studies in the measurement and evaluation of Turkish. Therefore, by Turkey's measurement needs, an ecology-based perspective should be adapted to the measurement of Turkish in the mother tongue. Thus, it will be possible to meet the need for an approach to the measurement and evaluation of the Turkish lesson curriculum.

Keywords: Item response process, measurement and evaluation, differential item functioning, reading, ecological model

1. Giriş

Türkiye'nin dâhil olduğu ve büyük örneklem grupları ile yürütülen ölçme süreçleri uluslararası ve ulusal seviyede ikiye ayrılabilir (Reyhanlıoğlu ve Tiryaki, 2021). Uluslararası seviyede PISA, TIMSS ve PIRLS gibi araştırmalar ön plana çıkmakta ve Türk eğitim politikalarının belirlenmesi gibi kritik başlıklarda etkili olmaktadır (Güner ve diğerleri, 2014). PISA ve PIRLS sebebiyle de Türkçenin uluslararası platformda ölçülen dil becerilerinin başında okuma gelmektedir (Zuckerman ve diğerleri, 2013). Ana dili olarak Türkçenin ölçülmesi ve değerlendirilmesi ulusal seviyede de Türkiye'nin ölçme ve değerlendirme hedefleri arasında kritik bir noktayı oluşturmaktadır (MEB, 2006, 2018, 2019). İlgili hedefler doğrultusunda ülke genelinde Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öncülüğünde ölçme süreçleri yürütülmektedir (Akyol ve diğerleri, 2020). Uluslararası seviyedeki uygulamalara paralel olarak Türkiye'deki merkezi imtihanlarda sadece okuma ölçülmektedir.

Her ne kadar okuma becerisi ana dili becerilerinin ölçülmesinde merkezi bir yerde olsa da diğer üç dil becerisi (dinleme, konuşma ve yazma) için çalışmalar sürmektedir. Nitekim PISA, TOEFL, IETLS ve benzeri ölçme sistemlerinden hareketle dört dil becerisinin bilgisayar tabanlı ölçülmesi için MEB (2020) tarafından başlatılan proje devam etmektedir. Pilot çalışma doğrultusunda yayınlanan rapor dışında 2022 yılı içinde 13.000 öğrenciye ek uygulama yapılmıştır (MEB, 2022). Uygulamadan hareketle hem

madde havuzunun genişlemesinin hem de geçerlilik çalışmalarına yönelik odağın artmasının gerekliliği vurgulanmalıdır. Bununla beraber hazırlanan maddelerin geçerlilik analizleri maddenin kendisi ve maddeye verilen tepkilere endeksli olarak yürütülmektedir (Eroğlu ve diğerleri, 2020).

Türkiye için ulusal seviyede yapılan ölçme süreçleri ise liselere geçiş ve üniversitelere geçiş olarak iki başlıkta ele alınabilir. Liselere geçiş imtihanları doğrudan MEB tarafından yürütülürken üniversiteye geçiş imtihanları doğrudan ÖSYM tarafından yürütülmektedir. Uygulanan testler sadece okuma odaklıdır ve yaratma becerisi gibi (Anderson ve diğerleri, 2001) kompleks zihni beceriler ölçülmemektedir. Bu testlerin geliştirilme ve uygulama sürecinin en mühim ayaklarından birini de yine geçerlilik araştırmaları oluşturmaktadır. Paralelde ÖSYM ve MEB tarafından yürütülen ölçme süreçlerine dair düzenli olarak raporlar yayınlanmaktadır (Akyol ve diğerleri, 2020b, 2021; Suna & Özçelik, 2022; Tanberkan ve diğerleri, 2018; Yıldırım ve diğerleri, 2019). Ayrıca bağımsız araştırmacılar tarafından merkezi imtihanlarda kullanılan maddelerin geçerliliğine dair analizler yürütülmektedir (Koroğlu, 2021). Bununla beraber ilgili analizlerde geçerliliğin yine madde ve maddeye verilen tepki boyutunu ifade eden puanlar bazında kaldığı görülmektedir. Merkezi ölçme sistemlerinin maddelerine dair geçerlilik araştırmaları yine maddenin sınırları içinde kalmaktadır. Böylece adeta vakumlanmış bir madde tepki süreciyle katılımcının değerlendirilmek istenen yeteneği başka bir etki yokmuş gibi ele alınmaktadır. Dolayısıyla sınırlı bir bakış açısı ile madde cevaplayıcılarının oluşturduğu heterojen örüntülerin göz ardı edilmesi söz konusudur. Böylece geçerlilik araştırmaları sıklıkla maddenin kendisine odaklanmakta ve katılımcıların ekolojik arka planını (Zumbo ve diğerleri, 2015) hesaba katmamaktadır.

Ölçme araçlarının geliştirilme sürecinde madde cevaplayıcılarının özelliklerine göre oluşan heterojen alt grupların madde tepki sürecine getirdiği çok sayıda faktör unutulmaktadır. İlgili faktörlerle ya da maddenin kendisinden kaynaklı olarak gruplardan biri veya birkaçına haksız avantaj yahut dezavantaj sağlanması hâlinde madde yanlılıkları ortaya çıkabilmektedir (Ackerman, 1992; Mellenbergh, 1989). Zumbo ve Gelin'in (2005) not ettiği gibi bu birincil problem test maddelerinin katılımcılar için adillik ve eşitlik sağlaması bakımından önemlidir. Dolayısıyla madde yanlılıklarının ortaya çıkarılmasında rehber olabilecek bir değer olarak diferansiyel madde fonksiyonu (DMF) seviyesinin belirlenmesi gerekmektedir (Zumbo, 1999). DMF seviyesini belirlemek için kullanılan analizler ölçme araçlarının geliştirilmesinde kullanılabilir başlıklarda yer bulmaktadır (DeVellis ve Thorpe, 2021). Bununla beraber ekolojik örüntü yakın zamana kadar odak dışı kalmıştır. Türkiye'deki çalışmaların da yakın zamana kadar aynı minvalde olduğu ve cevaplayıcıların getirdiği ekolojik arka planın analiz dışı bırakıldığı görülmektedir (Gökentürk, 2021).

Türkçenin ana dili olarak eğitiminde çok kısırlı bir gelişme alanına sahip olan diferansiyel madde fonksiyonunun araştırmalarda daha fazla yer bulması ihtiyacı burada vurgulanmalıdır. Zumbo'nun (2007) belirttiği gibi DMF çalışmaları dar bir şekilde yanlılığı tarif etmekle ilgili değildir. Kesinlikle, testte adillik ve eşitlik meseleleri önemlidir ve DMF analizleri doğrudan eğitim politikaları ve mevzuatları tarafından motive edilerek bu konulardan bahsetmektedir. DMF'nin bu şekilde kullanılması bugün hâlâ önemini korusa da Zumbo'nun ilk iki nesil DMF araştırmaları testin adilliği ve eşitliğinde konumlanmıştır. DMF de bu sebeple tasarlanmış ve yaratılmıştır. Bununla beraber Zumbo'nun 3. nesil DMF'sinde psikometrik analiz şu amaçlarla da kullanılabilir: 1. Grup mukayeselerinin anlamlı bir şekilde yapılabilmesi için ölçme artefaktlarını ortadan kaldırmak. Bu bazen iç geçerlilik olarak da ifade edilmektedir. 2. Tercüme edilmiş veya uyarlanmış ölçme sistemlerini soruşturmak. 3. Madde tepki süreci ve test performansındaki zihni ve psikososyal yönü anlamaya destek olmak. 4. Farklı gruplardan katılımcılar için bu süreçlerin aynı olup olmadığını araştırmak. Klasik DMF

kullanımının ötesine geçmek kapsayıcı bir teorileştirmeyi gerekli kılmaktadır. Ayrıca kapsayıcı bir teorinin inşası ölçme, değerlendirme ve eğitim için daha büyük etkiler doğurmaktadır. Alan içi akademisyenler tarafından ilgili başlıkta çalışma yapılmamakta genellikle alan dışı araştırmacılar dil becerisi maddelerine çalışmaktadır. Dolayısıyla sınırlı bir çerçeve ve anlayışla sonuçların yorumlanması ihtimali ortaya çıkmaktadır. Hem ekolojik arka planın ihmali hem de diferansiyel madde fonksiyonunun az çalışılmış olması geçerli ölçme araçlarının elde edilmesi yolunda ciddi bir tehdittir. İlgili problem doğrultusunda çalışmada ekolojik arka planın keşfi ile ilgili literatür tartışılmıştır. Sonrasında dünyadaki literatür eleştirel bir gözle incelenmiş ve muhtemel çözümler sıralanmıştır. Ayrıca gelecek araştırmalar ve uygulamalar için politika yapıcılara, madde yazarlarına ve araştırmacılara tavsiye ve teklifler sıralanmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın problemleri şu başlıklarda sıralanabilir:

1. Klasik DMF araştırmalarının sınırlılığı ve ana dili olarak Türkçenin ölçülmesi ve değerlendirilmesindeki problemler nelerdir?
2. Ana dili olarak Türkçenin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ekolojik arka plana giden yolda Türkiye ve Dünya'daki teorik arka plan nasıldır?
3. Ekolojik model ve ekoloji tabanlı yaklaşımların ana dili olarak Türkçenin ölçülmesi ve değerlendirilmesindeki muhtemel potansiyeli nedir?

2. Klasik DMF araştırmalarının sınırlılığı ve Türkçenin ölçülmesindeki problemler

Ekolojik arka planın diferansiyel madde fonksiyonu (DMF) araştırmalarındaki yerini ifade etmeden evvel DMF araştırmalarının gelişim dönemlerini anlamak yararlıdır. Zumbo (2007) tarafından yapılan tasnife göre birinci nesilde madde yanlılığının belirlenmesi, ikinci nesilde ise yeni istatistik metodlarının keşfi söz konusudur. Detayı bu tartışmanın konusu olmamakla beraber ön plana çıkan DMF belirleme metodları 1. tabloda sıralanmaktadır. Çalışmalar parametrik ve parametrik olmayan veri gruplarına yönelik DMF metodlarına göre sınıflanmıştır (Yang, 2009). Ayrıca metodlar tek biçimli ve tek biçimli olmayan (uniform/non-uniform) DMF'nin belirlenmesi bakımından da ayrılmıştır. Son olarak madde skorlamaları yansıtılmıştır (Alahmadi, 2019). Son hâli ile metodlar şöyledir:

Tablo 1. Diferansiyel madde fonksiyonunu belirlemek için geliştirilmiş metodlar

Metot	Parametrik/Non-parametrik	Maddelerin Skorlanması (İkili/Çoklu)	Uniform/Non-Uniform	Kaynak
Mantel-Haenszel	Non-parametrik	İ/Ç	Uniform	Holland ve Thayer (1986)
Breslow-Day	Non-parametrik	İ/Ç	Non-uniform	Breslow ve Day (1980)
Standardizasyon	Non-parametrik	İ	Uniform	Dorans ve diğerleri (1992)
Eş zamanlı madde yanlılığı testi (SIBTEST)	Non-parametrik	İ/Ç	Uniform	Shealy ve Stout (1993)
Dönüştürülmüş madde güçlüğü / Angoff'un Deltası	Non-parametrik	İ/Ç	Uniform	Angoff ve Ford (1973)
c ² metodu	Parametrik	İ	Uniform / Non-uniform	Lord (1980); Scheuneman (1979)

<i>Lojistik regresyon</i>	Parametrik/Non-parametrik	İ/Ç	Uniform / Non-uniform	Swaminathan ve Rogers (1990) Zumbo (1999) Crane ve diğerleri (2004)
<i>Madde tepki kuramı olabilirlik oranı</i>	Parametrik	İ/Ç	Uniform / Non-uniform	Thissen ve diğerleri (1993)
<i>Bonferroni düzeltmesi</i>	Parametrik	İ/Ç	Uniform / Non-uniform	Stark, Chernyshenko ve Drasgow (2006)
<i>Raju'nun alan ölçümü</i>	Parametrik	İ	Uniform / Non-uniform	Raju (1988)

Belirtilen metotların maddeye ve maddeye tepki sürecine odaklı olduğu görülmektedir. Her ne kadar bu metotlar geçerliliğe yönelik bazı kavramlar sunsa da temiz bir kavram çerçevesi veya pratik bir süreç tasviri sunmamaktadır (Zumbo, 2017). Metotların mühim bir kısmı *-Mantel-Haenszel, lojistik regresyon, madde tepki kuramı-* eşleştirme grupları üzerinden hareket etse de hepsi istatistiki yaklaşımlarla hareket etmektedir (Zumbo ve diğerleri, 2015); hâlbuki maddeye tepki süreci içinde sadece zihnen değil duyu ve motivasyon yönünden de etkileşme söz konusudur (Leighton ve diğerleri, 2017). Bu süreç ise karmaşık örüntülerden oluşan ekoloji evreninden etkilenebilir. Dolayısıyla sadece ilgili metotlar yoluyla kompleks bir ekolojik arka plandan etkilenen madde tepki süreçlerini tam bir tasvir mümkün değildir.

Madde tepki süreci için oluşturulan sınırlı açıklamaları aşmak adına 20. yüzyılın başında yanlılık araştırmalarında sosyo-ekolojik, toplum tabanlı ve çevre değişkenlerini göz önünde bulunduran çalışmalara rastlamak mümkündür (Zumbo ve Gelin, 2005). Sistematik bir şekilde dünyadaki literatür incelendiğinde yakın dönem çalışmalarında ekolojik arka plana daha fazla odaklanıldığı görülmektedir (Li ve diğerleri, 2022). Yine de mevcut istatistiki yaklaşımların DMF araştırmalarını bütün yönüyle görmeye engel olma ihtimali burada akla getirilmelidir. Ekolojik arka planın keşfi esnek bir düşünüş ve jaz icra etmek gibi bir doğaçlamayı gerektirebilmektedir (Maddox ve Zumbo, 2017). Dolayısıyla rutin bakış açılarından uzaklaşmak ve *in vitro* (spesifik şartlar altında inceleme süreci oluşturma) yerine *in vivo* (hayatın içinde ve tabii hâlinde inceleme) bakış açısını geçerlilik araştırmalarında yaygınlaştırmak ihtiyacı oluşmaktadır (Zumbo, 2017).

Türkiye'nin literatüründe ise diferansiyel madde fonksiyonu (DMF) ile ilgili farklı çalışmalarda klasik analizlerin sınırlılığı sürmektedir (Doğan ve Öğretmen, 2010; Göktentürk ve diğerleri, 2021). İlgili sınırlılık için birkaç problemi zikretmek mümkündür: 1. Teorik altyapıdan yoksunluk. 2. Gerçek hayata uygun ölçme (*in vivo*) noktasında yetersizlik. 3. Kapsayıcı bir şekilde ekolojik arka planı tasvirde kısırlık. Dolayısıyla ekolojik arka planın çalışılması için rehber çalışmaların tanınmasının yanında ekolojik arka planı besleyen fikir örüntülerini tanımak faydalıdır. Ayrıca Türkçe eğitiminde yapılan çalışmaların Dünya literatürü ile eş zamanlı olarak artması yararlı olacaktır. Belirtilen sıralama doğrultusunda ilk adımda teorik altyapıyı besleyen paradigmalardan bahsedilmelidir.

3. Türkçe için ekolojik arka plana giden yolda teorik arka plan

Türkçe dersi öğretim programında Türkçenin ana dili olarak ölçülmesi ve değerlendirmesi için esnek bir süreç öngörülmektedir (MEB, 2019). Bununla beraber ölçmede faydalanılan epistemolojik görüşlerden ve paradigmalardan programda bahsedilmesi söz konusu değildir. Türkçe eğitimi içindeki maddeye

teпки süreci araştırmalarının pozitivist paradigma ekseninde şekillendiği görülmektedir (Gökentürk, 2021). Basit gerçeklik prensibine dayalı bu anlayış (Creswell, 2009) karmaşık bir gerçekliği araştırma bakımından da yetersiz kalmaktadır.

Dünyada maddeye tepki süreçleri ise çok sayıda epistemolojik düşünce örüntüsünden ve sistematik paradigmalardan etkilenmeyi sürdürmektedir (Zumbo, 2017). İlgili alandaki felsefi yaklaşımların alana tanıtılması bir yandan maddeye tepki süreçlerinin ekolojik arka planını inceleyen araştırmaların literatürünü anlamada bir yandan da sosyal bilimler alanında yapılacak farklı çalışmaların beslendiği zemini geliştirmede katkı sunacaktır. Dolayısıyla dünyadaki maddeye tepki sürecine ait yaklaşımları takip ederek Türkçe eğitiminin faydalanabileceği noktalar notlanmalıdır.

Sistematik bir gözle maddeye tepki süreci araştırmaları için Launeanu ve Hubley'in (2017) sunduğu roller burada ufuk açıcıdır. Maddeye tepki sürecinin geçerlilik ve test geliştirme araştırmaları için genişleyen rolleri şu başlıklarda ifade edilmiştir: 1. Keşfedicilik ve açıklayıcılık. 2. Yeni odakları analize taşıma. 3. Farklı test süreçleri için deneyli bir yaklaşımı mümkün kılmak. 4. Psikometrik modellemelere katkı sunmak. 5. Süreç tabanlı mikro-metodolojileri uygulamak ve geliştirmek. 6. Tepki sürecini geçerlilik delillerinin diğer kaynakları ile ele almak. 7. Test geliştirme süreçleri için tepki süreçlerini kullanmak. Belirtilen rollerde yapılacak çalışmalar uygulama tabanlı hayatın içinden lme çalışmaları (*in vivo*) için potansiyel sunmaktadır.

In vivo lme sürecinin sağlanması için ekoloji temelli lme anlayışına giden yolu besleyen yaklaşımları burada vurgulamak yerindedir. Fox'un (2003) alışması yanlılık araştırmaları için ekolojik bir yaklaşıma duyulan ihtiyacın üzerinde durmaktadır. McNamara (2007) ise ölçmenin sadece şahsın teste verdiği cevaplarla sınırlı olmadığını, sosyal yönünün de göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Chalhoub-Deville ise (2003) madde tepki sürecinde katılımcı ve sürece dair özelliklerin kompleks bir örüntüde birbirine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Nitekim ekolojik model öncesi çalışmalarda Zumbo ve Gelin (2005) madde tepki sürecinin sosyal yönü ile beraber madde yapısı, toplum ve sürece dair özelliklerini vurgulamıştır. Gerçekliğin karmaşık olarak ele alındığı post-pozitivist dünya görüşü (Creswell, 2009) ile birlikte düşünüldüğünde ekolojik arka planı temele alan bir yaklaşımın geçerlilik araştırmalarındaki rolü daha fonksiyonel bir noktaya erişmektedir.

Zumbo ve meslektaşları bir dizi çalışma ile (Zumbo, 2007, 2017; Zumbo ve diğerleri, 2015; Zumbo ve Gelin, 2005) madde tepki süreci için ekolojik modelin temel prensiplerini klasik madde tepki teorileri (*in vitro*) ile karşılaştırmalı olarak ele almıştır. Zumbo'nun (2007) ifade ettiği gibi araştırmacılar zihn işlem süreçlerinin daha klasik bir kategorisi olarak düşünülen bilgi işlemeye dayalı zihn görüşe (cognitive view) odaklanmışlardır. İlgili görüş, testi alan katılımcının mantığına ve akıl yürütmesine, test sürecindeki kontekst ve duygular dikkate alınmaksızın, odaklanmaktadır. Soğuk zihin (cold cognition) olarak da adlandırılan bu süreç bilginin zihinde işlenmesini tarif etmek için duygular ve kontekstten arındırılmayı, ifade eder (Unsworth et al., 2005). Bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde örtük veya otomatik olarak yapılan maddeye tepki verme süresi, çalışma hafızası ve işlem hızı bunun içindedir. Bilgi işlemeye yönelik soğuk zihne dayalı bakış açısı tabii olarak ekolojik modelin bilgi işleme süreçlerine aracılık eden kontekste dayalı faktörlerin madde tepki sürecini nasıl etkileyeceği sorusunu doğurmaktadır.

Belirtilen soruya cevap olarak Zumbo'nun ekolojik modelinin anahtar bir özelliğinden bahsedilebilir. Zumbo'nun teorik yaklaşımının ne testi alan katılımcıyı ne de tepki sürecindeki zihn süreçleri izole edilmiş bir vakumda ele aldığını notlamak mühimdir (Zumbo, 2015). Vakumlanmış bir sürecin aksine

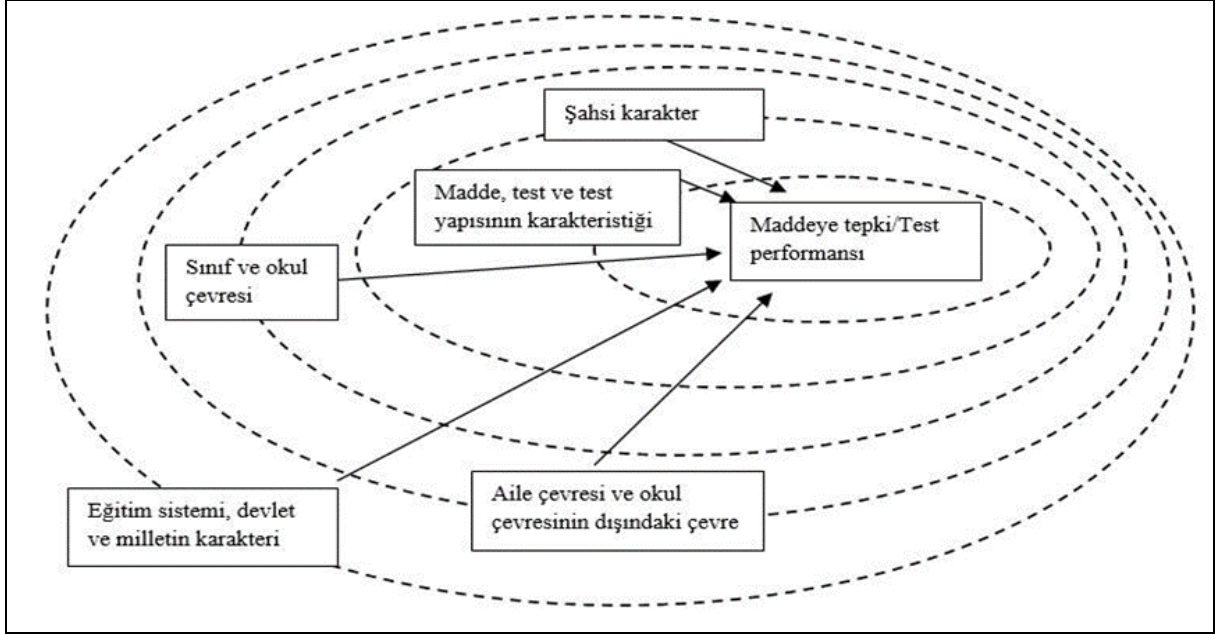
bu teoride testi alanlar tepki sürecine sosyal ve kültürel yönden mevcut özelliklerini ve geçmişlerini de getirirler. Teorisi insanların doğumdan bilitibar kültürü edinmek için geliştiğini ve bir kişinin maruz kaldığı ekolojinin kişinin psikolojisini ve zihni yapısını, madde tepki süreci dâhil, etkilediğini varsayan sosyal bilimlerdeki görüşleri başlangıç alır. Bunu yaparken de test performansını açıklayan değişkenlerin ikili yapısına karşı çalışan ve kontekste dayanan bir açıklama biçimine geçilir. DMF'yi daha geniş bir ölçme geçerliliği meselesine bağlama yolunda ekolojik model "kontekst" meselesini daha ileri bir seviyede parçalar hâlinde birleştirmektedir. Zumbo'nun (2009) görüşünde geçerlilik kontekstleştirilmiş ve pragmatikleştirilmiş bir açıklama olarak ifade edilir, yani çok tabakalı ekolojik arka plan kontekstin kendisidir.

4. Türkçe için ekolojik arka plana giden yolda teorik arka plan

İlgili görüşler doğrultusunda maddeye tepki süreçlerine yönelik ekolojik arka planın araştırılması amacıyla Zumbo ve diğerleri (2015) tarafından ekolojik model teklif edilmiştir. Modeli daha iyi anlamak amacıyla kronolojik bir düzen içinde ekolojik modelin gelişimi aktarılacaktır. İlk olarak DMF'nin sadece problemleri tamir etmek olmadığını hatırlamak gerekmektedir (Zumbo, 1999). Yapılacak bir DMF araştırmasının amaçları ise şu başlıklarda sıralanabilir: 1. Ölçmede eşitlik ve adalet. 2. İç geçerlilik için potansiyel tehditlerle baş etmek. 3. Adapte edilmiş veya tercüme edilmiş ölçme araçları arasında mukayese yapmak. 4. Madde tepki sürecini anlamak. 5. Ölçme değişmezliğine yönelik eksiklikleri araştırmak (Zumbo, 2007). Belirtilen amaçlar doğrultusunda diferansiyel madde fonksiyonu için bu çalışmanın vurguladığı esas nokta maddeye tepki sürecidir. Maddeye tepki süreçlerini anlamak geçerlilik araştırmalarının kilit meselelerinde çözüm ihtimali sunmaktadır. Ayrıca bu süreci anlamak ekolojik arka planı keşfetmede beslenen ana kaynaklardan biridir.

Zumbo'nun eleştirel bakış açısı (2017) aynı zamanda sistematik bir yol haritasının ve kompleks örüntülere şuurlu bir dikkatin yansıması olarak ele alınabilir. Böylece hem ilgili haritayı alana sunmak hem de ekolojik arka plan araştırmalarına bir çağrı oluşturmak için maddeye tepki süreçlerine yönelik örnek bir ekolojik model sunulmuştur (Zumbo ve diğerleri, 2015). Çalışma ekolojik örüntüleri sistematize ederken rehber aldığı Bronfenbrenner'in ekolojik sistem teorisi çocuklar için geliştirilmiştir (Bronfenbrenner, 1979a, 1979b). Modelin teklif edildiği çalışmada ise ilgili teori maddeye tepki süreçlerinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmıştır. Model Türkçeye aşağıdaki şekilde sunulduğu hâli ile tercüme edilmiştir (Göktentürk, 2021).

Şekil 1. Maddeye tepki süreçlerine yönelik ekolojik model (Zumbo ve diğerlerinden (2015) uyarlanmıştır.)



Model, maddeden hareketle katılımcılara yüklenen vazifelere odaklanmaktadır. Dolayısıyla her madde katılımcının tepki göstereceği bir sürecin başlatıcısı fonksiyonundadır. Süreçte katılımcı farklılıklarından kaynaklanan varyasyonlar devreye girerek tepki sürecini etkilemektedir. Şahsi farklılıkları doğuran varyasyonlar ise maddeler ve katılımcının maddeye yönelik performansına dair sonuçlardan (skorlar) hareketle takip edilebilir.

Okuma veya yazma gibi dil becerileri için test maddeleri sıklıkla kullanılmakta ve dil becerilerinin alt boyutlarını oluşturmaktadır. Dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ise katılımcıların karakteri ile test karakteri arasında kesişme alanları oluşmaktadır. İlgili kesişme alanları katılımcıların testten negatif veya pozitif etkilenmesi anlamına gelen “testin geri dönüş etkisi” sonucunu (test washback) doğurur. Burada ise ekolojik model yoluyla testin içeriği ve test formatının (kuantum etkisi gibi) eğitimi şekillendirme sürecinde birlikte var olduğu bir süreç temsil edilmektedir. Keza Zumbo’nun da belirttiği gibi (2007) madde yanlılığı çerçevesinde yapılan DMF araştırmaları madde ve maddeden kaynaklı vazifelerle katılımcının karşılaşma sürecini tasvir etmek amacıyla yapılmıştır. Böylece modelin bir rehber mahiyetinde olduğu belirtilmelidir. Bu yolla madde ile karşılaşma sürecinin sosyokültürel yönüne de bir pencere açılmaktadır.

Çalışma ekolojik arka plan için vermiş olduğu tabakaları bir teklif olarak sunmaktadır. Dolayısıyla modelin literatürdeki yeri genişledikçe daha farklı tabakalandırmaların görülme ihtimali bulunmaktadır. Ayrıca analiz süreci için kullanılan metodların sadece yollardan biri olarak vurgulanmış olması önemlidir. Dolayısıyla çok sayıda farklı analiz metodu ile arka plandaki ekolojik örüntüye ulaşmak için bir başlangıç ve dünya literatürüne çağrı metni olarak değerlendirilmelidir.

Modelin yayınlanması sonrası kendi literatürünü oluşturmaya başladığı ve farklı değişkenlere yönelik çalışmalara kapı araladığı görülmektedir. Burada ise Zumbo ve Hubley’in (2017) maddeye tepki kuramları çerçevesindeki çalışmalar için daha derinlikli ve kapsayıcılığı yüksek çerçevelere dair çağrısı hatırlanmalıdır. Şu ana kadar yapılan çalışmalarda cinsiyet alt gruplarına yönelik DMF sonuçlarının

4. Klasik mekanikler tarafından ölçülemeyen yapıların kuantum mekaniği ile ölçülebilmesi.

ekolojik arka plandan etkilendiği bulunmuştur (Chen ve Zumbo, 2017). Ayrıca göçmenlik değişkeninin arka planındaki kompleks örüntülerin de etkili olduğu tespit edilmiştir (Roberson ve Zumbo, 2019). Bilhassa okuma ve dil örüntüleri ile ilgili olan muhtemel çalışmalar Türkçenin ölçülmesinde karşılaşılabilecek geçerlilik problemleri için de fırsatlar sunmaktadır.

Türkiye’de modelin kullanılması ile yapılan ilk çalışma Göktentürk (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada PISA okuma maddelerinin kendisinden cevaplayıcının içinde yaşadığı topluma kadar geniş bir değişken evreninden diferansiyel madde fonksiyonu sonuçlarının etkilenmiş olabileceği ortaya konulmuştur. Türkiye’deki merkezi okuma testleri ve dört dil becerisinin ölçüldüğü testler için henüz böyle bir çalışma yapılmamıştır. Dolayısıyla yapılacak çalışmalar bir yandan heterojen bir arka planın muhtemel geçerlilik tehdidini engellemek bir yandan da daha geçerli ölçme araçlarının hazırlanması için yol haritası sunmak bakımından önemlidir.

5. Tavsiye ve teklifler

Çalışmamızda yapılan literatür değerlendirmesi Türkiye’deki ölçme sistemleri için yapılacak geçerlilik araştırmalarında ekolojik modelin ciddi bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla beraber ekolojik modelin bir istatistikî metot teklifi sınırlılığında değerlendirilmemesi gerektiği de hatırlanmalıdır (Zumbo ve diğerleri, 2015); zira izah edildiği gibi yeni istatistikî metot madde tepki sürecinde zengin bir ekolojik teori ile iç içedir. Literatürdeki gelişmeler ve Türkçe eğitimi içindeki geçerlilik araştırmalarında diferansiyel madde fonksiyonu çalışmalarının sınırlılığı düşünüldüğünde 3 gruba çağrı yapılması faydalı olacaktır: 1. Politika yapıcılar. 2. Ölçme araçlarını geliştirmede çalışan madde yazarları. 3. Alan içi ve alan dışı araştırmacılar.

Türkçenin eğitimi için yapılan politikalar uygulama gruplarına göre birkaç başlıkta sınıflandırılabilir. Bunların başında ana dili olarak Türkçe öğretimi gelmekte ve Türkçe dersi öğretim programına göre şekillendirilmektedir (MEB, 2019). Programın ölçmede esneklik dışında net bir felsefi arka planı ve ölçme süreci için beslendiği bir yaklaşım söz konusu değildir. Dolayısıyla ölçmenin asli konularından birini oluşturan maddeye tepki süreçleri için ekoloji tabanlı bir yaklaşıma programlarda yer verilmesi gerekmektedir. İlgili yaklaşım ana dili olarak Türkçe öğretimi yanında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimi için de ciddi bir potansiyel taşımaktadır. Türkiye Maarif Vakfı (2019) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan programa bakıldığında ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmekle beraber ekolojik arka planın yine yer bulmadığı görülmektedir.

Burada ikinci dil olarak Türkçe öğretimine ayrı bir başlığın açılması gerekmektedir. Türkiye Birleşmiş Milletler’in raporlarına göre (McAuliffe & Khadria, 2019) çokluğu Suriye’den olmak üzere Dünya’da en fazla mülteci barındıran ülke konumundadır. Göç sürecindeki mültecilerin mühim bir kısmı için kültürel entegrasyon beklenen bir gelişmedir (Brettell, 2022). Dolayısıyla mevcut mültecilerin yoğun bir şekilde Türk eğitim sistemine katılması beklenen bir sonuçtur. Tabii olarak entegrasyonun sağlanmasının en temel unsuru ise dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi olacaktır. Roberson ve Zumbo (2019) tarafından yapılan çalışmada da kısmi olarak açığa çıkarıldığı gibi göçmen grupların dâhil edildiği ölçme süreçlerinde arka plandaki ekolojik yapı mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Artık milyonları bulan ikinci dil eğitimi alanında da yabancı dil ve ana dili eğitimi gibi Türkiye’nin bir ölçme politikası geliştirmesi kaçınılmazdır. Nihayetinde ise ekolojik örüntüleri dikkate alan bir yaklaşımla ölçme süreçlerini etkileyebilecek yanlışlıkların önüne geçilmesi istenen eğitim hedeflerinin sağlanmasında muhtemel katkılara sahiptir.

İkinci grup olarak madde yazarlarının ekolojik arka planı dikkate aldığı bir tasarlama sürecinin faydası burada vurgulanmalıdır. Her ne kadar merkezi imtihan süreçlerinde bütün heterojen örüntülerin göz önünde bulundurulması imkânsız olsa da ölçme politikalarından doğan amaçlara paralel olarak, göçmen gruplar ve benzeri, muhtemel yanlışlıkların gözetilmesi yerinde olacaktır. Bilhassa okuma testlerinin yaygın olarak kullanıldığı merkezi imtihanlarda (Akyol ve diğerleri, 2020b, 2021; Suna ve Özçelik, 2022; Tanberkan ve diğerleri, 2018; Yıldırım ve diğerleri, 2019) metin seçimi gibi hususlar için bu nokta oldukça mühimdir. Keza merkezi ölçme süreçlerinde ölçülen okuma becerisi için metin seçiminde heterojen arka plan örüntülerinin ihmali muhtemel yanlışlıklara zemin hazırlayabilmektedir (Gökentürk, 2021). Benzer şekilde literatürde kültürel arka planın metinlerde oluşturduğu yansımalar yoluyla diferansiyel madde fonksiyonu sonuçlarının ekolojik arka planının açıklanmaya çalışıldığı da görülmektedir (Maddox ve diğerleri, 2015). Dolayısıyla madde havuzu oluşturulması sürecinde popülasyon üzerinde geçerlilik tehdidi oluşturabilecek ekolojik örüntülerin belirlenerek madde yazımında göz önünde bulundurulması faydalı olacaktır.

Üçüncü olarak Türkiye'deki araştırmacıların yapacağı muhtemel çalışmalarla ekolojik arka plana dair araştırmalar yapmaları bu çalışmayı hazırlayan araştırmacıların çağrısı arasındadır. Nitekim Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) projesinin maddelerine yönelik yapılan çalışmalar (Elkonca, 2020; Gökentürk ve diğerleri, 2021) ekolojik bir örüntünün araştırılmasına yönelik tavsiyeler sunmaktadır. PISA üzerine elde edilen sonuçlar da bu konuda okuma becerisinin ölçülmesine dair sonuçların ekolojik bir arka plandan etkilendiğini ortaya koymaktadır (Gökentürk, 2021). Bununla beraber merkezi imtihanlarda kullanılan maddelerin detaylı olarak çalışılması gelecekte Türkçenin ölçülmesi ve değerlendirilmesi için daha zengin bir literatüre erişilmesini mümkün kılacaktır.

Türkiye'deki araştırma sürecinin hız kazanması için bir hususu daha burada zikretmek faydalıdır. PISA ve PIRLS gibi okuma becerisinin ölçüldüğü araştırmaların istatistik verileri açık erişimdedir ve araştırmacılar bu konularda analizlerini kolaylıkla tamamlayarak ilgili sistemlerin daha iyi olmasında katkılar sunmaktadır. Türkiye'de MEB ve ÖSYM tarafından yürütülen ölçme süreçlerinde ise araştırmacılar verilere erişmek için uzun süren bir bürokrasiyi aşmak mecburiyetindedir. Aylar sürebilen bu adımların açık erişim ile aşılması alanda ekolojik arka plan çalışmaları için çok daha hızlı ilerleme kaydedilmesini mümkün kılacaktır.

Son olarak politika yapıcılara, madde yazarlarına ve araştırmacılara ekolojinin önemine binaen 3 mesaj sunulmaktadır:

1. Kişinin ekolojik arka planı dikkate alınmadan anlamlı bir şekilde diferansiyel madde fonksiyonu (DMF) çalışmaları yapılamaz.
2. Doğru ve isabetli ölçme ve değerlendirme süreci için katılımcıların ekolojik arka plan Türkiye'nin yapısına doğru şekilde adapte edilmelidir.
3. Dolayısıyla Türkçe Eğitimi'nin anayasası mahiyetindeki Türkçe dersi öğretim programının ölçme yaklaşımına ekolojik perspektif dâhil edilmelidir.

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranı sırasıyla şu şekildedir: 1. yazar %55, 2. yazar %30, 3. yazar %15.

ıkar atışması

Yazarların arasında herhangi bir çıkar atışması bulunmamaktadır.

Teşekkür

Çalışmaya katkısı sebebiyle TBTAK 2219-A doktora sonrası araştırma burslarına teşekkür ederiz.

New Lens in Assessment and Evaluation of Turkish Language with Zumbo's Critical View of Item Responding

1. Introduction

There are two international and national testing programs in which Turkey participates and has a large sample size (Reyhanlıoğlu & Tiryaki, 2021). At the international level, studies such as PISA, TIMSS, and PIRLS come to the fore and become influential in critical topics such as the determination of Turkish education policies (Güner et al., 2014). According to studies such as PISA and PIRLS, reading is a crucial language skill in Turkish education in the international area (Zuckerman et al., 2013). The measurement and evaluation of Turkish as a first language (i.e., mother tongue) constitute a critical point among Turkey's measurement and evaluation objectives at the national level (MEB, 2006, 2018, 2019). Throughout this paper, the terms "mother tongue," "native language," "first language," or the shorthand "L1" will be used interchangeably to refer to the first language learned at home in childhood and is still understood by the person at the time of the assessment or evaluation. In line with the relevant targets, measurement processes under the management of ÖSYM and the Ministry of National Education (MoNE) are carried out throughout the country (Akyol et al., 2020). In similar studies at the international level, only reading is measured in the central exams in Turkey.

Although reading skill is central to measuring L1 skills in Turkey, studies are ongoing for the other three language skills (i.e., listening, speaking, and writing). Likewise, the project initiated by the MoNE (2020) for the computer-based measurement of four language skills, based on PISA, TOEFL, IELTS, and similar measurement systems, continues. The pilot study's report was published, and additional 13,000 students were assessed (Ministry of National Education, 2022). However, the item pool needs to be expanded, and more validity studies are necessary for the developed items. On the other hand, the ecological background was neglected in the validity analysis of the items prepared for computer-based measurement processes (Eroğlu et al., 2020).

The measurement processes at the national level can be classified into two headings: transition to high school and transition to university. While the entrance exams for high schools are carried out directly by the Ministry of National Education (MoNE), the university entrance exams are carried out directly by ÖSYM. The tests focus on reading, and complex cognitive skills such as creativity (Anderson et al., 2001) are not measured. One of the essential pillars of these tests' development and application process is validity studies. In parallel, reports on the measurement processes carried out by ÖSYM and MEB are published regularly (Akyol et al., 2020b, 2021; Suna & Özçelik, 2022; Tanberkan et al., 2018; Yıldırım et al., 2019). Additionally, independent researchers are investigating the validity of the items used in the central exams (Koroğlu, 2021). The validity view, however, is solely based on the results of the item scores; that is, these validity studies remain within the limits of the items, treating them as if the item response is within a vacuum with no other influences than the test taker's ability purported being assessment (e.g., reading ability). Therefore, with a limited perspective, heterogeneous patterns created by item respondents are ignored. Validity studies often focus on the item itself and do not consider the participants' ecological background (e.g., Zumbo, 2017; Zumbo & Gelin, 2005; Zumbo et al., 2015).

In the process of developing measurement tools, a variety of factors result in heterogeneous subgroups. They are formed according to the characteristics of the item responders and the settings (ecology) of

their lives, which are mostly ignored. Item bias may develop if one or more groups receive an unjustified benefit or disadvantage because of associated factors or the item itself (Ackerman, 1992; Mellenbergh, 1989). As Zumbo and Gelin (2005) note, the primary issue is one of consequential matters of test fairness and equity. The differential item function (DIF) level should be determined as a guide for revealing item biases (Zumbo, 1999). The methodologies employed in constructing measurement tools include the analysis performed to calculate the DIF level (DeVellis ve Thorpe, 2021). However, the ecological background has found no place in these methods. Until recently, studies in Turkey were conducted similarly, and the respondents' ecological background was not considered (Göktentürk, 2021).

The importance of DIF studies, which has a very limited development area in Turkish education, should be emphasized here. As Zumbo (2007) highlights, DIF studies are not narrowly about identifying bias. Certainly, matters of fairness and equity in testing are important, and DIF analyses speak to this directly motivated by policy and legislation. Although this use of DIF is still important today, this is where Zumbo's first two generations of DIF were clearly situated and DIF was conceived of and created with this purpose in mind. However, in Zumbo's third-generation-DIF this type of psychometric analysis can also be used to: (a) rule out measurement artifacts so that one can make group comparisons meaningfully, sometimes referred to as internal validity, (b) investigate the comparability of translated and/or adapted measures, (c) help understand the cognitive and/or psychosocial processes of item responding and test performance, and (d) investigating whether these processes are the same for different groups of individuals. Moving beyond the traditional DIF use in the context of test bias has demanded developments for expansive DIF theorizing, but the expansive view has greater impact for assessment, evaluation, and education. In-field academicians do not work on the topic; non-field researchers generally work on language skills. Therefore, the possibility of interpreting the results with a limited framework and understanding arises. The understudied DIF and the disregard for the ecological setting should be considered critical issues. In line with the problem, the discovery of the ecological background was highlighted as a crucial issue of validity in this study. Afterward, possible solutions are listed through a critical evaluation of the literature. In addition, recommendations to policymakers, item developers, and researchers are listed. In this direction, the problems of the study can be listed under the following:

1. What are the limitations of conventional DIF studies and the problems in measuring and evaluating Turkish as a mother tongue?
2. What is the theoretical background in Turkey and in the world on the way to ecological background in the measurement and evaluation of Turkish as a mother tongue?
3. What is the potential potential of ecological models and ecology-based approaches in measuring and evaluating Turkish as a mother tongue?

2. Limitations of Conventional DIF Studies and Problems in Measuring Turkish

Before describing the function of ecological background in DIF investigations, it is helpful to understand the stages of DIF study development. According to the classification made by Zumbo (2007), determining item bias was the focal point in the first-generation DIF studies. In the second generation, new statistical methods were discovered. Although the details are not the subject of this discussion, the most widely used DIF analysis methods that come to the fore are listed in Table 1. Studies were classified according to parametric and non-parametric DIF methods for pre-existing data groups (Yang, 2009). In

addition, the methods are separated in terms of determining uniform and non-uniform DIF. Finally, item scores are presented (Alahmadi, 2019). The final methods are as follows:

Table 1. *Methods to investigate DIF*

Method	Parametric/Non-parametric	Item scores Dichotomous/ Polytomous	Uniform/Non-Uniform	Reference
<i>Mantel-Haenszel</i>	Non-parametric	D/P	Uniform	Holland & Thayer (1986)
<i>Breslow-Day</i>	Non-parametric	D/P	Non-uniform	Breslow & Day (1980)
<i>Standardizasyon</i>	Non-parametric	D	Uniform	Dorans et al. (1992)
<i>Simultaneous Item Bias Test (SIBTEST)</i>	Non-parametric	D/P	Uniform	Shealy & Stout (1993)
<i>Transformed item difficulties / Angoff's Delta Plot</i>	Non-parametric	D/P	Uniform	Angoff & Ford (1973)
<i>c² method</i>	Parametric	D	Uniform / Non-uniform	Lord (1980); Scheuneman (1979)
<i>Logistic regression</i>	Parametrik/Non-parametric	D/P	Uniform / Non-uniform	Swaminathan & Rogers (1990) Zumbo (1999) Crane et al. (2004)
<i>Item response theory likelihood ratio</i>	Parametric	D/P	Uniform / Non-uniform	Thissen et al. (1993)
<i>Bonferroni correction</i>	Parametric	D/P	Uniform / Non-uniform	Stark, Chernyshenko & Drasgow (2006)
<i>Raju's area measures</i>	Parametric	D	Uniform / Non-uniform	Raju (1988)

The methods in Table 1 focus on the item and the item response process. As Zumbo (2007) shows, these techniques can offer some insights into test validity. However, they do not offer a precise framework or a useful explanation of the process (Zumbo, 2017). Although many methods - *Mantel-Haenszel*, *logistic regression*, and *item response theory* - use matching groups, they all act as statistical approaches (Zumbo et al., 2015). However, in the item response process, the encounter is not only mental but also about emotion and motivation (Leighton et al., 2017). On the other hand, the ecological background, which comprises intricate patterns, has the potential to influence item responses. As a result, relying solely on these methodologies is insufficient to fully describe the item response mechanisms influenced by a complex ecological context.

It was possible to locate studies that considered socio-ecological, society-based, and environmental variables in bias research at the beginning of the 20th century to meet the restricted explanations for the item response process (Zumbo & Gelin, 2005). When the world literature is examined systematically, the ecological background is more focused in recent studies (Li et al., 2022). However, we should remember that current statistical approaches may prevent us from seeing all aspects of DIF research. Exploring the ecological background may require flexible thinking and improvisation, such as

experienced when playing jazz (Maddox & Zumbo, 2017). Therefore, there is a need to move away from routine perspectives and to popularize the *in vivo* (i.e., examination in life and natural state) perspective in validity studies instead of *in vitro* (i.e., creating an examination process under specific conditions) (Zumbo, 2017).

In the literature of Turkey, the limitations of conventional analyzes continue in several studies on DIF (Doğan & Öğretmen, 2010; Göktentürk et al., 2021). It seems possible to mention a few problems with the relevant limitation: 1. Lack of theoretical background 2. Inadequate real-life measurement point (*in vivo*) 3. Barrenness in depicting the ecological background holistically. Consequently, combining Turkish education with global literature studies would be advantageous. Considering this, the ecological viewpoint's theoretical foundation should be addressed as the first step.

3. Theoretical Background on the Path of Ecological Background of Turkish

The Turkish lesson curriculum envisages a flexible process to measure and evaluate Turkish (Ministry of National Education, 2019). However, it is out of the question to talk about epistemological views and paradigms used in the measurement philosophy of the curriculum. The studies on the item response process in Turkish education are shaped along the axis of the positivist paradigm (Göktentürk, 2021). This understanding, based on the simple reality (Creswell, 2009), is also insufficient for investigating a complex reality.

Specifically, the item response process continues to be influenced by many epistemological views and paradigms (Zumbo, 2017). Introducing the philosophical approaches in the field will contribute to the understanding of the literature examining the ecological background of the item response processes and develop the basis on which different studies can be carried out in the field of social sciences. Therefore, by following the approaches to the item reaction process in the world, the points that Turkish education can benefit from should be noted.

The roles presented by Launeanu and Hubley (2017) for the studies on the item response process are eye-opening and particularly important. These include exploratory and explanatory roles; changing the unit of analysis; using the response process in experimental approaches to validation; psychometric modeling of response processes; development and application of process-based micro-methodologies; using response processes with other sources of validity evidence; and using response processes in the test development process. Studies in the specified roles offer the potential for application-based *in vivo* measurement studies.

It is appropriate to highlight the approaches that led the way to an ecology-based measurement approach to enable the *in vivo* measurement process. Fox's (2003) study emphasizes the need for an ecological approach to item bias research. McNamara (2007), on the other hand, emphasizes that the measurement is not limited to the answers given by the individual to the test. However, the social aspect should also be taken into consideration. Further, Chalhoub-Deville (2003) states that participant and procedural features are interconnected in a complex pattern in the item response process. Along with their studies of ecological models, Zumbo and Gelin (2005) emphasized the social aspect of the item response process and the characteristics of item structure, society, and process. When considered together with the post-positivist worldview (Creswell, 2009), in which reality is assumed to be complex, the role of an approach based on an ecological background in validity studies reaches a more functional point.

In a series of papers, Zumbo and his colleagues (e.g., Zumbo, 2007; Zumbo, 2017; Zumbo & Gelin, 2005; Zumbo et al., 2015) addressed several of the central tenets of the ecological model of item responding by contrasting it to conventional (in vitro) views of item responding. As Zumbo (2007) notes, in the first two generations of DIF research, when researchers pursued the question of why an item was displaying DIF, they focused on an information-processing cognitive view typically thought of as the more classic category of cognition, focusing on the test taker's basic logic and reason without concern for their emotional or social context- cold cognition is a concept used to describe information processing in its strictest applications stripped of emotions or context – be it conscious or unconscious (Unsworth et al., 2005), that is, implicit or automatic such as response time, working memory and processing speed. From this information-processing cold cognition point of view, the question naturally arises of how the ecological model's contextual factors can could affect item responses by mediating the cognitive processes normally assumed to generate item responses

In response to this question, one can elucidate a key feature that sets Zumbo's ecological model of item responding from others. It is important to note that Zumbo's theorizing adheres to the view that neither the test taker nor the cognitive processes in item responding are isolated in a vacuum (Zumbo, 2015). Instead, test takers bring their social and cultural present and history to test taking. His theorizing takes as its starting point the widely received view in the broader social sciences that human beings have evolved to acquire culture from birth and that the culture to which an individual is exposed, and the ecology of their lives, affects their basic psychology and cognition, including, in our case, item responding. In so doing, one moves to a contextualized form of explanation that works against a binary structure of variables that explain test performance. In linking DIF to the broader issue of measurement validity, the ecological model further articulates what " context " means in Zumbo's (2009) view of validity as contextualized and pragmatic explanation—that is, the multilayered ecology is the context.

4. The Ecological Model: A Potential Solution for Examining the Ecological Background of the Item Response Process

An ecological model has been proposed by Zumbo et al. (2015) in order to investigate the ecological background of item-response processes in line with related approaches. To better understand the model, the development of the ecological model will be presented in chronological order. First, it is important to remember that DIF is not just about repairing problematic items (Zumbo, 1999). The objectives of DIF research can be listed under the following headings: (1) fairness and equity, (2) dealing with a possible threat to internal validity, (3) investigating the comparability of translated or adapted measures, (4) trying to understand item response process, and (5) investigating lack of invariance (Zumbo, 2007). In line with the stated purposes, the main point emphasized by this study for DIF is the item response process. Understanding the item response process offers potential solutions to key issues of validity studies. Also, understanding this process is one of the main resources to explore the ecological background.

Zumbo's critical perspective (2017) can also be considered a reflection of a systematic roadmap and conscious attention to complex patterns. Thus, Zumbo et al. (2015) presented a prototypical ecological model for item response processes to present the relevant map to the field and to create a call for ecological background research. Bronfenbrenner's ecological system theory, which the study took as a guide while systematizing ecological patterns, emerged out of the field of human development (Bronfenbrenner, 1979a, 1979b). In the study in which the model was proposed, the theory

was adapted to meet the needs of the item response process. The model has been translated into Turkish, as presented below (Göktentürk, 2021).

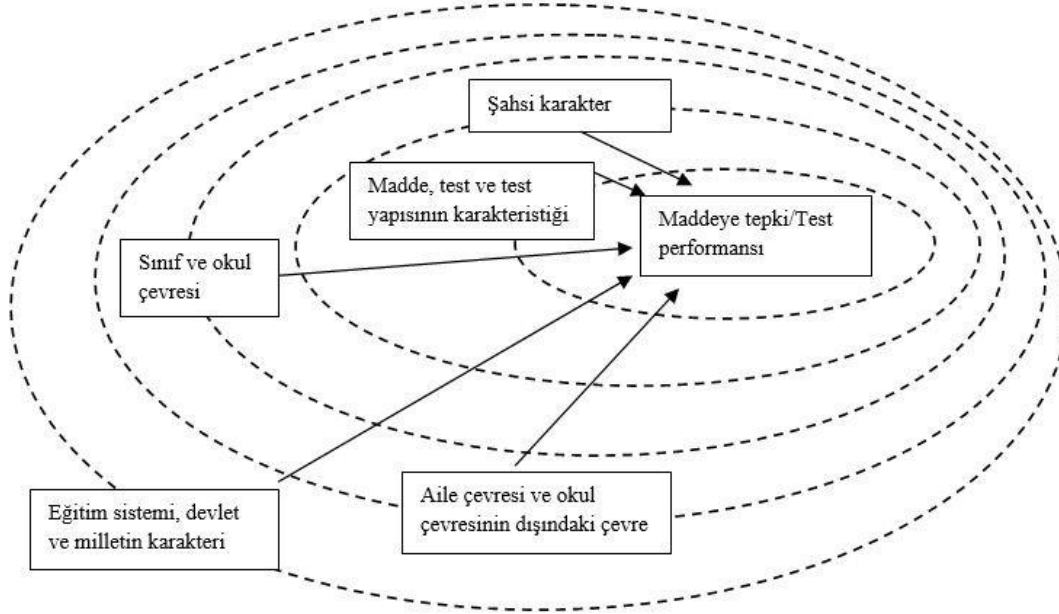


Figure 1. An ecological model of item responding (adapted from Zumbo et al. (2015))

The model focuses on the tasks assigned to the participants based on the item. Therefore, each item functions as the initiator of a process which the participant will enact. Variations arising from individual differences in the item response process come into play and affect the response process. Variations that cause individual differences can be followed by looking at the results of the items and the participant's performance on the item.

Test items for language skills such as reading or writing are frequently used and constitute the sub-dimensions of language skills. In the measurement and evaluation of language skills, there are intersections between the character of the participants and the test character. Sometimes this is called "test washback," which represents, for example, how test content and format can co-exist (like a quantum effect) to constrain teaching. Likewise, as stated by Zumbo (2007), DIF studies conducted within the framework of item bias aim to describe the process of encountering the participant with the item and item-related tasks. Thus, the ecological model's layers should be considered as a guide. In this way, a window is opened to the socio-cultural aspect of the process of when test takers encounter (interact with) items.

The study presents the layers of the ecological model as one possible prototype. Therefore, seeing more or different ecological layers as the literature expands is possible. It is crucial to note that the techniques employed for analysis are just one method among several. Therefore, the ecological item response model should be considered a starting point and a call to global literature to discover the ecological background.

The publication of the model started to create its own literature and opened the door to studies on different variables. On the other hand, Zumbo and Hubley's (2017) call for deeper and more inclusive frameworks should be kept in mind. Studies conducted so far have found that DIF results for gender subgroups are affected by ecological background (Chen & Zumbo, 2017). Furthermore, a discovery about

social belonging as a part of complex patterns in the backgrounds of immigrants has been made (Roberson & Zumbo, 2019). Possible studies on reading and language patterns also offer opportunities to measure Turkish.

The first study using the model in Turkey was carried out by Gökentürk (2021). The study showed that a broad ecological background might impact the DIF results of PISA reading items (i.e., from the items to the society in which the respondent lives). Such a study has not yet been conducted for central reading tests in Turkey. Therefore, the studies to be carried out are important in preventing a possible threat to the validity of a heterogeneous background and providing a roadmap for the preparation of more valid measurement tools.

5. Recommendations

This review reveals that the ecological model has substantial potential in validity studies for measurement systems in Turkey. However, it is important to note that the ecological model should not be considered solely as a proposal of a novel statistical method (Zumbo et al., 2015) because, as we have shown, the novel statistical method is embedded in a novel rich ecological theory of item responding. From the vantage point of this ecological model, DIF validity studies have had limitations in the Turkish education literature. Therefore, we call on policymakers, test developers, item writers, and in-field and non-field researchers to begin to consider Zumbo's richer ecological model of item responding in their praxis.

Turkish education policies can be classified under various headings according to application groups. Turkish teaching as L1 (i.e., mother tongue) is one of them, and the Turkish course is shaped according to the curriculum (Ministry of National Education, 2019). There is no philosophical approach in the program's measurement policy except openness to flexibility. Therefore, one of the essential measurement issues should be included in the program for an ecology-based approach to test design, item development, and test validation that centers on the ecology of the response process. This approach has a significant potential for teaching Turkish as a foreign language, an L1, and a second language to discover the complex ecological background. Here, we can note that the assessment methodologies are included in the program created by the Turkish Maarif Foundation (2019) for teaching Turkish as a foreign language, but the ecological context does not reappear.

A separate title should be created for teaching Turkish as a second language. According to the reports of the United Nations (McAuliffe & Khadria, 2019), Turkey is the country hosting the highest number of refugees in the world, mostly from Syria. Cultural integration is an expected development for many refugees in the migration process (Brettell, 2022). As a result, it makes sense to assume that current refugees will actively participate in the Turkish educational system. The assessment of language skills will undoubtedly be a fundamental component of integration. It is inevitable for Turkey to develop a measurement policy in the field of second language education, which now counts for millions, just like a foreign language and L1 education. Finally, with an approach that considers ecological background, it is possible to contribute to accomplishing the desired educational goals while preventing biases that may affect the measurement process.

Secondly, we should also emphasize the benefit of designing a process where the test and item developers consider the ecological background. Although it is impossible to consider all heterogeneous patterns in central examination processes, it would be appropriate to consider possible biases, such as

immigrant groups, in parallel with the objectives of measurement policies. This is critical for issues such as text selection, particularly in central exams where reading tests are commonly used (Akyol et al., 2020b, 2021; Suna & zelik, 2022; Tanberkan et al., 2018; Yıldıırım et al., 2019). Likewise, neglecting heterogeneous backgrounds in selecting the text of the reading tests in the central assessment can cause possible biases (Göktentürk, 2021). Similarly, the ecological background of the results of DIF can be explained through the reflections on the cultural background in the texts (Maddox et al., 2015). As a result, it would be advantageous to identify ecological trends that could jeopardize the validity and account for them when writing the items in the item pool.

Third, one of the calls made by the researchers who prepared this study is for researchers in Turkey to conduct research on the ecological background with potential studies that reflect the ecology of Turkey's social and educational systems. As a matter of fact, studies on the items of the Monitoring and Evaluation of Academic Skills (ABİDE) project (Elkonca, 2020; Göktentürk et al., 2021) offer recommendations for investigating an ecological pattern. The results of PISA also reveal that the DIF results of reading items are affected by an ecological background (Göktentürk, 2021). However, a detailed study of the items used in the central exams will make it possible to access richer literature to measure and evaluate Turkish in the future.

Finally, it is useful to mention one more point to speed up the studies in Turkey. Researchers can easily complete their analyses on these issues and contribute to improving the relevant systems because the statistical data of studies such as PISA and PIRLS, in which reading skills are measured, is open access. Researchers must overcome a long bureaucracy to access data in the measurement processes carried out by the Ministry of National Education (MoNE) and SYM in Turkey. Overcoming these steps, which may take months, with open access, will make it possible to make much faster progress for ecological background studies in the field.

Finally, three messages are presented to policymakers, item developers, and researchers regarding the importance of ecology:

1. It is impossible to conduct differential item function (DIF) investigations meaningfully without considering the subject's ecological background.
2. The ecological background should be tailored to the Turkish setting for proper and accurate measurement and evaluation.
3. Therefore, the ecological perspective should be included in the measurement approach of the Turkish lesson curriculum, which is the constitution of Turkish Education.

Authors contribution rate

The authors contributed to the study as the following: 1. 55%. 2. 30%. 3. 15%.

Conflict of interest

The authors declare no competing interests.

Thanks

We thank TÜBİTAK 2219-A post-doctoral research fellowships for their contribution to the study.

Kaynakça

- Ackerman, T. A. (1992). A didactic explanation of item bias, item impact, and item validity from a multidimensional perspective. *Journal of Educational Measurement*, 29(1), 67–91. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1992.tb00368.x>
- Akyol, İ., Özban, A. Y., Öçal, A. A., Kişioğlu, Y., Barış Pekmezci, F., Yılmaz Koğar, E., Kodal Sevindir, H., Ünal, C., & Sevindir, M. (2021). *2021-YKS değerlendirme raporu* (Değerlendirme Raporu No. 27; Değerlendirme Raporları Serisi, p. 111). ÖSYM. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/GENEL/yksdegrapor24122021.pdf>
- Akyol, Özban, A. Y., Öçal, A. A., Kişioğlu, Y., Kodal Sevindir, H., Ünal, C., Yılmaz Koğar, E., Sevindir, M., Dinarcan, S., Okumuş, A. Ö., Yörük, Y., Bozdağ Kasap, A., Çelik, D., Pehlivanoglu, B., & Kaplan, E. (2020a). *2020 YKS-Değerlendirme Raporu* (Değerlendirme Raporu No. 17; Değerlendirme Raporları Serisi, Issue 17, p. 115). ÖSYM.
- Akyol, Özban, A. Y., Öçal, A. A., Kişioğlu, Y., Kodal Sevindir, H., Ünal, C., Yılmaz Koğar, E., Sevindir, M., Dinarcan, S., Okumuş, A. Ö., Yörük, Y., Bozdağ Kasap, A., Çelik, D., Pehlivanoglu, B., & Kaplan, E. (2020b). *2020-YKS değerlendirme raporu* (Değerlendirme Raporu No. 17; Değerlendirme Raporları Serisi, p. 115). ÖSYM.
- Alahmadi, M. T. S. (2019). *Evaluating possible bias in a giftedness assessment: An empirical comparison of IRT and non-IRT (parametric and non-parametric) techniques for detecting differential item functioning* [Doctoral Dissertation, Morgan State University]. <https://mdsoar.org/handle/11603/17669>
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Angoff, W. H., & Ford, S. F. (1973). Item-race interaction on a test of scholastic aptitude. *Journal of Educational Measurement*, 10(2), 95–105. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1973.tb00787.x>
- Breslow, N. E., & Day, N. (1980). *Statistical methods in cancer research Volume 1—The analysis of case-control studies*. International Agency for Research on Cancer.
- Brettell, C. B. (2022). Theorizing migration in Anthropology: The cultural, social, phenomenological, and embodied dimensions of human mobility. In C. B. Brettell & J. F. Hollifield (Eds.), *Migration theory: Talking across* (4th ed., pp. 194–231). Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979a). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844–850. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- Bronfenbrenner, U. (1979b). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Chalhoub-Deville, M. (2003). Second language interaction: Current perspectives and future trends. *Language Testing*, 20(4), 369–383. <https://doi.org/10.1191/0265532203lt2640a>
- Chen, M. Y., & Zumbo, B. D. (2017). Ecological framework of item responding as validity evidence: An application of multilevel DIF modeling using PISA data. In *Understanding and investigating response processes in validation research* (pp. 53–68). Springer.
- Crane, P. K., Belle, G. van, & Larson, E. B. (2004). Test bias in a cognitive test: Differential item functioning in the CASI. *Statistics in Medicine*, 23(2), 241–256. <https://doi.org/10.1002/sim.1713>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications* (5th ed.). Sage Publications.

- Doğan, N., & Öğretmen, T. (2010). Değişen madde fonksiyonunu belirlemede mantel-haenszel, ki-kare ve lojistik regresyon tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 100–112.
- Dorans, N. J., Schmitt, A. P., & Bleistein, C. A. (1992). The standardization approach to assessing comprehensive differential item functioning. *Journal of Educational Measurement*, 29(4), 309–319. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1992.tb00379.x>
- Elkonca, F. (2020). *ABİDE özyeterlilik ölçeği DMF kaynaklarının gizil sınıf yaklaşımıyla incelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Eroğlu, E., Canıdemir, A., Suna, H. E., Tanberkan, H., & Altun, Ü. (2020). *Dört beceride Türkçe dil sınavı: Pilot çalışma sonuçları* (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No. 11; p. 54). Millî Eğitim Bakanlığı. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/20094146_Dort_Beceride_Turkce_Dil_Sinavi_Ocak_2020.pdf
- Fox, J. D. (2003). From products to process: An ecological approach to bias detection. *International Journal of Testing*, 3(1), 21–47. https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0301_2
- Gökentürk, T. (2021). *PISA okuma testinin ekolojik modele göre yanlılık göre yanlılık analizi: Türkiye örneği* [Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Gökentürk, T., Demir, İ., & Arici, A. F. (2021). PISA'nın ışığında geliştirilen ABİDE projesinde okuma bakımından ne hâldeyiz? Bir geçerlilik çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, 657–665. <https://doi.org/10.29000/rumelide.897081>
- Güner, H., Çelebi, N., Kaya, G. T., & Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 3(3), 33–75.
- Holland, P. W., & Thayer, D. T. (1986). Differential item functioning and the Mantel-Haenszel procedure. *ETS Research Report Series*, 1986(2), i–24. <https://doi.org/10.1002/j.2330-8516.1986.tb00186.x>
- Koroğlu, M. (2021). *The validity study of central exam scores used for placement in secondary education institutions* [Doctoral Dissertation, Hacettepe University]. <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/24919/%c4%boMZASIZ-MUSTAFA%20K%c3%96RO%c4%9eLU%20DR.%20TEZ%20-%20Kopya.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Launeanu, M., & Hubley, A. M. (2017). Some observations on response processes research and its future theoretical and methodological directions. In B. D. Zumbo & A. Hubley (Eds.), *Understanding and investigating response processes in validation research* (p. XIII+370). Springer.
- Leighton, J. P., Tang, W., & Guo, Q. (2017). Response processes and validity evidence: Controlling for emotions in think aloud interviews. In B. D. Zumbo & A. Hubley (Eds.), *Understanding and investigating response processes in validation research* (p. XIII+370). Springer.
- Li, H., Hunter, C. V., & Bialo, J. A. (2022). A revisit of Zumbo's third generation DIF: How are we doing in language testing? *Language Assessment Quarterly*, 19(1), 27–53. <https://doi.org/10.1080/15434303.2021.1963253>
- Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Routledge.
- Maddox, B., & Zumbo, B. D. (2017). Observing testing situations: Validation as Jazz. In B. D. Zumbo & A. M. Hubley (Eds.), *Understanding and investigating response processes in validation research*. Springer.
- Maddox, B., Zumbo, B. D., Tay-Lim, B., & Qu, D. (Iris). (2015). An anthropologist among the psychometricians: Assessment events, ethnography, and differential item functioning in the Mongolian Gobi. *International Journal of Testing*, 15(4), 291–309. <https://doi.org/10.1080/15305058.2015.1017103>
- McAuliffe, M., & Khadria, B. (Eds.). (2019). *World Migration Report 2020*. International Organization for Migration (IOM).

- McNamara, T. (2007). Language testing: A question of context. In J. Fox, M. Wesche, D. Bayliss, L. Cheng, C. E. Turner, & C. Doe (Eds.), *Language Testing Reconsidered* (pp. 131–138). University of Ottawa Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1ckpccf>
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103715395-T%C3%9CRKD%C4%B0L%C4%B0EDEB%C4%B0YAT%20PROGRAM.pdf>
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2022, November 27). *MEB'den dört temel beceride Türkçe dil sınavı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Haberler. <https://www.meb.gov.tr/mebden-dort-temel-beceride-turkce-dil-sinavi/haber/26629/tr>
- Mellenbergh, G. J. (1989). Item Bias and Item Response Theory. *International Journal of Educational Research*, 13(2), 127–143. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90002-5](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90002-5)
- Raju, N. S. (1988). The area between two item characteristic curves. *Psychometrika*, 53(4), 495–502. <https://doi.org/10.1007/BF02294403>
- Reyhanlıoğlu, Ç., & Tiryaki, İ. (2021). Ülkemizde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine genel bir bakış. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(16), 70–93. <https://doi.org/10.46778/goputeb.766689>
- Roberson, N. D., & Zumbo, B. D. (2019). Migration background in PISA's measure of social belonging: Using a diffractive lens to interpret multi-method DIF studies. *International Journal of Testing*, 19(4), 363–389.
- Scheuneman, J. (1979). A method of assessing bias in test items. *Journal of Educational Measurement*, 16(3), 143–152.
- Shealy, R., & Stout, W. (1993). A model-based standardization approach that separates true bias/DIF from group ability differences and detects test bias/DTF as well as item bias/DIF. *Psychometrika*, 58(2), 159–194. <https://doi.org/10.1007/BF02294572>
- Stark, S., Chernyshenko, O. S., & Drasgow, F. (2006). Detecting differential item functioning with confirmatory factor analysis and item response theory: Toward a unified strategy. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1292–1306. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.6.1292>
- Suna, H. E., & Özçelik, H. (2022). *2022 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1990). Detecting Differential Item Functioning Using Logistic Regression Procedures. *Journal of Educational Measurement*, 27(4), 361–370. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1990.tb00754.x>
- Tanberkan, H., Suna, H. E., & Eroğlu, E. (2018). *2018 YKS değerlendirme raporu* (Değerlendirme Raporu No. 9; Değerlendirme Raporları Serisi, p. 82). ÖSYM. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/YKSDegrapor06082018.pdf>
- Thissen, D., Steinberg, L., & Wainer, H. (1993). Detection of differential item functioning using the parameters of item response models. In P. W. Holland & H. Wainer (Eds.), *Differential item functioning* (pp. 67–114). Routledge.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. Türkiye Maarif Vakfı.
- Unsworth, N., Heitz, R. P., & Engle, R. W. (2005). Working Memory Capacity in Hot and Cold Cognition. In R. W. Engle, G. Sedek, U. von Hecker, & D. N. McIntosh (Eds.), *Cognitive Limitations in Aging and Psychopathology* (1st ed., pp. 19–43). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511720413.003>

- Yang, C. (2009). *Development and application of the logistic regression with factor scores (LRFS) method in differential item functioning (DIF) detection for dichotomized variables* [Doctoral Dissertation]. Medical University of South Carolina.
- Yıldırım, S., Okumuş, A. Ö., & Yörük, Y. (2019). *2019 YKS değerlendirme raporu* (Değerlendirme Raporu No. 15; Değerlendirme Raporları Serisi, p. 129). ÖSYM.
<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/GENEL/yksDegRaporweb03092019.pdf>
- Zuckerman, G. A., Kovaleva, G. S., & Kuznetsova, M. I. (2013). Between PIRLS and PISA: The advancement of reading literacy in a 10–15-year-old cohort. *Learning and Individual Differences*, 26, 64–73. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.05.001>
- Zumbo, B. D. (1999a). *A Handbook on the Theory and Methods of Differential Item Functioning (DIF)*. Ottawa: National Defense Headquarters, 1–57.
- Zumbo, B. D. (1999b). *A handbook on the theory and methods of differential item functioning (DIF)*. Ottawa: National Defense Headquarters, 1–57.
- Zumbo, B. D. (2007). Three generations of DIF analyses: Considering where it has been, where it is now, and where it is going. *Language Assessment Quarterly*, 4(2), 223–233.
<https://doi.org/10.1080/15434300701375832>
- Zumbo, B. D. (2009). Validity as contextualized and pragmatic explanation, and its implications for validation practice. In R. W. Lissitz (Ed.), *The Concept of Validity: Revisions, New Directions and Applications* (pp. 65–82). IAP Information Age Publishing.
- Zumbo, B. D. (2015). *Consequences, side effects and the ecology of testing: Keys to considering assessment “In Vivo.”* Keynote address, the annual meeting of the Association for Educational Assessment - Europe (AEA-Europe), Glasgow, Scotland.
https://www.youtube.com/watch?v=oL6Lr2BzuSQ&ab_channel=BrunoD.Zumbo
- Zumbo, B. D. (2017). Trending away from routine procedures, toward an ecologically informed In Vivo view of validation practices. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 15(3–4), 137–139.
- Zumbo, B. D., & Gelin, M. N. (2005). A matter of test bias in educational policy research: Bringing the context into picture by investigating sociological/community moderated (or mediated) test and item bias. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 5(1), 1–23.
- Zumbo, B. D., & Hubley, A. M. (2017). *Understanding and investigating response processes in validation research* (Vol. 26). Springer.
- Zumbo, B. D., Liu, Y., Wu, A. D., Shear, B. R., Olvera Astivia, O. L., & Ark, T. K. (2015). A methodology for Zumbo's third generation DIF analyses and the ecology of item responding. *Language Assessment Quarterly*, 12(1), 136–151.

16. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabının Avrupa yeterlilikler çerçevesi yetkinliklerinden 'Kültürel bilinç ve ifade' açısından incelenmesi

Bahadır KAYGUSUZ¹

APA: Kaygusuz, B. (2023). Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabının Avrupa yeterlilikler çerçevesi yetkinliklerinden 'Kültürel bilinç ve ifade' açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 446-260. DOI: 10.29000/rumelide.1285843

Öz

Avrupa Konseyi ve Avrupa Parlamentosu tarafından 2006 yılında Avrupa ülkelerinde yaşayan insanlara kazandırılması gereken beceriler belirlenmiş ve tavsiye kararı olarak yayınlanmıştır. Bu kapsamda belirlenen yeterliliklerden birisi de "Kültürel Bilinç ve İfade" dir. Avrupa Konseyi bu yeterlilikleri belirlerken kişilerin kendilerini gerçekleştirmeleri ve hayatta kalabilmeleri için ihtiyaç duyacakları becerileri kazandırmayı amaçlamıştır. Ülkemiz de Avrupa yeterlilikler çerçevesi programını esas alarak Türkiye yeterlilikler çerçeve programını oluşturmuş, bu program 19 Kasım 2015 tarihli Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Jeopolitik konumu itibarıyla sürekli bir geçiş noktası olan ülkemiz, özellikle son yıllarda yoğun bir göç almaktadır. Bu da beraberinde kültürel etkilenmeyi getirmektedir. Bu durum milli kültürümüzün genç nesillere aktarılmasının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada, 2022- 2023 eğitim öğretim yılı içerisinde ortaöğretim kurumlarında okutulan 11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında bulunan metinlerin orta öğretim öğrencilerine milli kültür unsurlarının aktarımı açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın verileri 2022- 2023 eğitim öğretim yılı içerisinde ortaöğretim kurumlarında okutulan 11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yer alan 9 ünite 40 metin üzerinden doküman analiziyle toplanmıştır. Ders kitabında bulunan metinlerde kültürel farkındalık unsurları; örf, adet, gelenek, görenek ve değerlere ait unsurlar, dini unsurlar, düşünce ve ahlak ile ilgili konular, Türk Dili ve Tarihi konuları, toplumsal yapı ile ilgili unsurlar olmak üzere 5 ana başlık ve alt başlıklar açısından değerlendirilerek sonuçlar ortaya konmuştur. Çalışmanın sonucunda, Türk kültürüne ait unsurların ders kitabı aracılığı ile öğrencilere aktarılabilmesi, bu yönüyle ders kitabında kültürel farkındalık oluşturacak metinlere daha fazla yer verilmesi ve öğrencileri bu konuda düşündürecek etkinliklerin hazırlanması gerektiği sonucuna varılmıştır. Araştırmada sunulan verilerin bir farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Kültürel bilinç ve ifade, yetkinlik, Ders kitabı

The examination of the Turkish language and literature textbook in terms of 'cultural awareness and expression' from the European Competencies Framework competencies

Abstract

It was published as a recommendation decision by the Council of Europe and the European administration in 2006. where it determined what should be gained to people living in European countries. One of the competencies determined in this context is "Cultural Consciousness and Expression. While determining these competencies, the Council of Europe aimed to provide the

¹ Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler ABD (Erzurum, Türkiye), bahadirkaygusuz7@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4360-9214 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285843]

competencies that people will need in order to realize themselves and survive. Our country has also created the Turkish qualifications framework program based on the European qualifications framework program, and this program has entered into force after being published in the official newspaper dated 19 November 2015. Our country, which is a permanent transit point due to its geopolitical position, has been receiving an intense migration especially in recent years. This brings with it cultural influence. This situation reveals that it is important to transfer our national culture to younger generations. In the research, it is aimed to evaluate the texts in the 11th grade Turkish Language and Literature textbook taught in secondary education institutions in the 2022-2023 academic year in terms of transferring national cultural elements to secondary school students. In this context, the research was conducted with the qualitative research method. The data of the research were collected through document analysis on 9 units of 40 texts in the 11th grade Turkish Language and Literature textbook taught in secondary education institutions in the 2022-2023 academic year. Cultural awareness elements in the texts in the textbook; The results were presented by evaluating in terms of 5 main titles and sub-titles: elements of customs, traditions, customs and values, religious elements, subjects related to thought and morality, subjects of Turkish Language and History, elements related to social structure. As a result of the study, it was concluded that the elements of Turkish culture can be transferred to the students through the textbook, and in this respect, it is necessary to include more texts that will create cultural awareness in the textbook and to prepare activities that will make students think about this issue. It is thought that the data presented in the research will create an awareness.

Keywords: Cultural consciousness and expression, competence, textbook

Giriş

Kültürü bir toplumu diğer toplumlardan ayıran bir işaret olarak tanımlayan Topçuoğlu (1975) bu yönüyle kültür birliğinin ırk ve millet birliğinden önemli bir özellik olduğuna dikkat çekmiştir. Cemil Meriç (1986) kültürü tanımlanamaz, tasvir edilemez ve tahlil edilemez karmaşık bir unsur olarak görmüş kültürün hayatın her alanını ilgilendiren birçok anlamının olduğunu dile getirmiştir. K. Vossler dili kültürün aynası olarak ifade ederken Glinz, dili toplumsal ve tarihsel bir birleşim olarak kabul etmiştir (Aksan,1995).

Bizce de kültür, geçmişten günümüze kadar gelen, maddi ve manevi değerlerin bütünü ve bir milletin kimliğidir. Nitekim Aşkun (1990) kültürün kişileri ayakta tutan önemli bir unsur olduğu gibi milletlerin de diğer milletler arasında var olmasını sağlayan bir kaynak olduğunu belirtmiş ve kültürün aktarılması gerektiğini, aktarılmayan kültürün dinamizmini kaybedeceğini vurgulamıştır. Condon, (1995) kültürün insanların doğal varlığı olduğunu belirterek insanların statüleri, eğitimleri ne olursa olsun kültürlerini kişilik özellikleri ile çevrelerine yaydıklarını, kültürel iletişim mekanizmalarının hem kültürün aktarılmasını hem de diğer kültürlerin yayılmasını önlediğini belirtmiştir. Ayrıca kültür, insanın çağdaşlaşması için de gerekli bir unsurdur. Hürriyet ve kullanılabilirlik, sosyal katılım ve çevre olmak üzere üç temel özelliği bulunan kültürün günlük yaşamla çok yakın ilişkisi vardır (Korlaelçi, 1993).

Günümüzde teknolojik araçların gelişmesi, bilgisayar ve internet sisteminde kaydedilen olağanüstü ilerleme sayesinde dünya daha çok bilinir olmuştur. Dünya milletleri birbirinden daha fazla etkilenmiş, evrensel kültür öğeleri toplumlar tarafından benimsenmiştir. Ayrıca 21. asırda çıkan savaşlar neticesinde zorunlu göçler olmuş; göç eden insanlar hem kendi kültürel değerlerini gittikleri yerlere götürmüş hem de o ülkenin değerlerini tanıma fırsatı bulmuştur. 2. Dünya Savaşından sonra

ülkemizden Avrupa ülkelerine özellikle de Almanya'ya çalışmak için giden insanlarımız bir kültürel ikilemi yaşamıştır. Bu kapsamda Almanya'da yerliler ve göçmenler diye iki hiyerarşik yapı oluşmuş ve göçmenler Almanya için kültürlerine yönelik bir tehdit olarak algılanmıştır (Güllüpnar, 2014).

Türkiye, Suriye savaşından en çok etkilen ülkedir. Suriye'den 3,9 milyondan fazla mülteci ülkemize gelmiştir (IOM, 2021). 2011 Arap baharının sonucunda ülkelerinden ayrılmak zorunda kalan insanlar ülkemize gelmişlerdir. İki farklı millet bir arada yaşamak durumunda kalmış, bu durum da kültürel etkileşimi getirmiştir. Türk halkının göçmenlere karşı olan tutumu halkların birlikte yaşamalarını bazen kolaylaştırırken bazen de zorlaştırmıştır (Kağnıcı, 2017, s. 1770). Suriye'nin yanı sıra Afganistan, Pakistan gibi ülkelerden niteliksiz göç alan ülkemiz, kültürel bir istila ile karşı karşıya kalmıştır.

2019 COVID-19 salgını ile internet kullanımının önceki dönemlere göre yaygınlaşması ile insanlar farklı kültürlerle etkileşime girmiş, eğitim, ticaret vb. gibi hayatın önemli alanlarında sosyal medyayı kullanmaya başlamıştır. Sosyal ağlar vasıtası ile farklı milletlerden insanlarla iletişime geçilmesi, farklı kültürlerin tanınması kültürel etkileşimi hızlandırmıştır. İçinde bulunduğumuz dünya şartlarında, dünya pazarına açılabilme, uluslararası bir işletmede çalışabilmek yabancı dil bilmeyi ve farklı kültürleri tanıyıp o kültürlerdeki insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmeyi gerektirmektedir (Constantin, 2009,25).

Yukarıda verilen bilgilerden de anlaşılacağı üzere ülkemiz gerek coğrafi konumundan dolayı gerekse politik sebeplerden sürekli bir kültürel etkilenmeye maruz kalmaktadır. Bu durum milli kültürümüzün gelecek nesillere doğru bir şekilde aktarılmasını zorunlu kılmıştır. Kültürümüzün aktarımını okullarımızda ders kitapları aracılığı ile yapmak en güvenilir yoldur. Konunun önemine 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda dikkat çekilerek öğrencilere milli manevi ve ahlaki değerlerin aktarılması; Türk ve dünya kültür ve sanat eserlerinden örnekler verilerek öğrencilerde bir estetik zevk oluşturulması amaçlanmıştır (MEB, 2018). Türk Dili ve Edebiyatı dersi Öğretim Programında, liseden mezun olan öğrencilerin ilkökul ve ortaokul öğrenimlerinden elde ettikleri becerilerin yanında milli ve manevi değerlerimizi benimsemiş bireyler olarak yetişmelerini ve onların ülkemizin gelişmesine katkı sunmalarını sağlamak hedeflenmiştir (MEB,2018). Ders kitapları bu amaçlar doğrultusunda hazırlanmaktadır.

Güneş, (2002) ders kitaplarının teknik kitaplar olduğunu, öğrencilerde planlı bir öğrenme sağladığını, öğretim programları doğrultusunda hazırlanan ders aracı olduğunu belirtmiştir. Ders kitaplarına alınacak metinler hem programa uygun olmalı hem de ilmi, edebi ve kültürel değerlerimizi yansıtan metinler olmalıdır (Aşlıoğlu, 1993; Duman, 2003).

Kültür, milletlerin kimliğidir. Kültür aktarımının en önemli aracı da dildir. Dil hem kültürü aktarır hem de dilin kendisi kültürel bir unsurdur. Dil ile kültür birbirinden ayrılmaz (Boylu, 2014; Göçer, 2013; Kara, 2018). Z kuşağı olarak tanımlanan ve teknolojiyi kullanarak büyüyen günümüz çocuklarının; dilini bilen, konuşan, dilin kurallarına hâkim olan bireyler olarak yetişmeleri önemlidir. Artık kelimelerle değil emoji denen sembollerle iletişim kuran yeni nesil öğrencileri için hazırlanacak ders kitaplarındaki metinler özenle seçilmelidir. Ders kitaplarındaki metinler hem öğrencilere edebi bir zevk hem de milli bir bakış kazandıracak nitelikte olmalıdır. Çünkü Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları hitap ettiği yaş grubu itibarıyla de önem arz etmektedir. Ders kitabı 14-18 yaş aralığındaki öğrencilerin milli bir benlik kazanması ve onlara kültürün doğru aktarılmasında etkili bir araçtır. Edebiyatın Türk çocuklarına milli bir benlik kazandırmak suretiyle onların mensubu oldukları milleti yücelteceklerini belirten Mustafa Kemal Atatürk; ayrıca edebiyatın öğrencilere dünyayı anlama, olayları farklı bir bakış

açısıyla yorumlama analiz ve sentez yapma gibi nitelikleri kazandıracağını vurgulamıştır (Palazoğlu, 1996, 484).

Kültür her ortamda öğrenilebilir. Ancak sanat, edebiyat ve tarih gibi alanların kültürle daha yakın ilişkisi vardır. Edebiyatın malzemesinin dil olması kültürel farkındalık oluşturmak ve kültürü aktarmak için öteki derslerden daha etkilidir. Bu yönüyle edebi metinler ve edebiyat eğitimi konusunda ayrıntılı çalışma yapılmalıdır (Sucu, 2013). Kültür aktarımı, gençlerin rol model olarak gördükleri kişileri taklit ederek olabildiği gibi eğitim yoluyla da olabilir. Eğitimin, kültürün gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir rolü vardır. Geleneklerden, töreden, adetlerden habersiz olan gençlik; yardımlaşmadan, paylaşmadan, saygıdan kısaca bizi biz yapan unsurlardan da uzak olur. Bu durum toplumsal huzuru bozar. Sözcüklerle oluşturulan metinler, gençlerde toplumsal bilincin oluşmasında çok önemli bir yer tutar (Sevim, 2014).

Ülkemizde 2015 Kasım ayında Avrupa Birliği'nin hazırladığı Avrupa Yeterlilik Çerçevesi ile uyumlu olarak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) hazırlanmıştır. TYÇ'de Ana dilde İletişim, Yabancı Dillerde İletişim, Matematiksel Yetkinlik ve Bilim / Teknolojide Temel Yetkinlikler, Öğrenmeyi Öğrenme, Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler, İnisiyatif Alma ve Girişimcilik, Kültürel Farkındalık ve İfade olmak üzere sekiz başlık bulunmaktadır. Kültürel Farkındalık ve İfade ile milli ve evrensel kültürel değerlere saygı duyma, güzellik etkenlerine ve sanat eserlerine önem verme ve takdir etme becerisini desteklemek kastedilmiştir (TTKB, 2017). Bu çalışmada kültürün aktarımında önemli bir görev üstlenen 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders kitabı incelenmiş ve seçilen metinler bu bağlamda değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın önemi

Edebiyatın temel unsuru dildir. Dil: İnsanlar arasında iletişimi sağlayan doğal bir araç, ne zaman ortaya çıktığı bilinmeyen, kendi kuralları olan, sürekli değişen canlı bir varlıktır (Ergin, 1993). Dil, kültürün nesiller arasında aktarımını sağlayan en önemli vasıta. Günümüz çocuklarına kültürel birikimimizi aktarmak ve onlara milli bir benlik kazandırmak için planlı bir dil eğitimine ihtiyaç vardır. İnsanlar yaşadıklarını ana dillerinde yer alan kavramlarla anlatırlar. Olaylara konuştukları dilin penceresinden bakarlar. Sağlıklı bir kültür aktarımı için sağlam bir dil eğitimi şarttır (Özbay, 2011: 24). Edebi metinler, hem ana dilin öğretilmesinde hem de milli değerlerimizin aktarılmasında önemli bir araçtır. Aynı zamanda edebi eserler yeni değerlerin öğretilmesi açısından da önemli bir kaynaktır.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB,2020)'nda değerlerimizin öğretim programının çerçevesini oluşturduğunu, değerlerimize ayrıca bir ünite olarak yer verilmediğini; eğitimin her alanında ele alındığını dile getirilmiştir. Bu programda öğrencilere kazandırılması gereken değerler olarak dostluk, adalet, dürüstlük, sabır, öz denetim, saygı, sevgi, vatanseverlik, sorumluluk ve yardımseverlik kavramları belirlenmiştir. Programda yer alan 9 yetkinlikten biri de 'Kültürel Farkındalık ve İfade' dir. Bu yetkinlik farklı kitle iletişim araçlarının kullanılması ile tecrübelerin aktarılması olarak ifade edilmiştir. Öğretim programının özel amaçlarında birisi edebi eserler vasıtasıyla öğrencilere milli, manevi ve kültürel değerlerimizin kavratılması olarak belirlenmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı için metin seçerken öğrencilere kazandırılmak istenen değerlere uygun metinlerin belirlenmesi bu metinler aracılığı ile öğrencilerde bir farkındalık oluşturulması gerektiği dile getirilmiştir.

Kültür çok önemli bir kavramdır. Buna rağmen ders kitaplarında sistemli bir şekilde yer almamaktadır (LaFayette, 1988,47). Dil eğitiminin önemli bir parçası olan kültür, öğretmenlere iletişim becerilerini

geliştirmeleri açısından önemli kolaylıklar sağlar (Canale, 1983). Ülkemiz, coğrafi konumu gereği hem Batı kültürünü hem de Doğu kültürünü birlikte yaşamaktadır. Bu durumun getirdiği en önemli görev zengin kültürel unsurların, ulusal ve uluslararası kültürel değerlerin ders kitaplarına yansıtılmasıdır. Ders kitaplarını kaleme alan yazarların bu noktadaki tercihleri önem arz etmektedir. (Küçük, 2011: 254).

14-18 yaş aralığında bulunan gençlerin kültürel değerleri öğrenecekleri en önemli kaynak ders kitapları ve dil öğretiminin yapıldığı Türk Dili ve Edebiyatı dersidir. Alanda yapılmış çalışmalar incelendiğinde ders kitapları ile ilgili yapılan çalışmaların genel itibariyle yabancılara Türkçe öğretimi, öğretim programları ve teorik bilgiler içerikli olduğu görülmüştür. Çalışmada, ders kitaplarındaki metinlerin kültürel farkındalık açısından incelenmesi ve verilerin ortaya konmasının alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Kültür, bir milleti diğer milletlerden ayıran ve yeni nesillere aktarılması gereken unsurdur. Kültür aktarımı öğrenme yoluyla olabildiği gibi taklit yoluyla da olabilir (İnanç, 2004). Kültür aktarımı aslında ideal insanı oluşturma çabasıdır (Güvenç, 2018). Kültür aktarımı konusunda çevre ve aile kadar etkili olan bir diğer unsur okuldur. Özellikle dil eğitiminin aynı zamanda kültür aktarımı olduğu düşünüldüğünde Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersleri ve bu derslere ait ders kitapları çok önemlidir. İnsan, duygu ve düşüncelerini dil aracılığı ile ifade eder (Çavuşoğlu, 2016). Türk kültürü ancak nitelikli bir ana dil eğitimi ile gelecek nesillere aktarılabilir. Çünkü dil aynı zamanda toplumun kültürel seviyesini ve birikimini gösteren en önemli unsurdur. Dil, kültürün taşıyıcısıdır. Bu yönüyle ders kitaplarına alınacak metinlerin dil ve kültür bilincini içeren metinler olmasına dikkat edilmelidir (Kapanadze, 2018). Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı 11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabının Avrupa yeterlilikler çerçevesi yetkinliklerinden kültürel farkındalık açısından incelenmesi amacıyla yapılmış ve aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yer alan metinlerde kültürel farkındalık öğeleri var mıdır?
2. 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yer alan metinlerde kültürel farkındalık öğeleri nasıl ifade edilmiştir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında bulunan metinlerin ve etkinliklerin Avrupa yeterlilikler çerçevesinde belirlenen kültürel farkındalık unsurlarının incelendiği bu çalışma, nitel bir araştırmadır. Çalışmada veriler doküman analizi yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Nitel araştırma, araştırılan konunun kendi doğal ortamı içinde sorgulanıp sonuçların yorumlanması yöntemidir (Guba ve Lincoln, 1994; Klenke, 2016). Ayrıca nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi yöntemler kullanıldığı gibi metinlerin taranması ve doküman analizi yöntemi de kullanılabilir. Olaylar ve algılar kendi doğal ortamları içerisinde ele alınır, incelenir ve bütüncül bir yaklaşımla sonuca ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Doküman analizi, yazılı ve elektronik ortamda bulunan materyalleri incelemek ve değerlendirmek amacıyla kullanılan sistemli bir metottur. Tarama yapılırken milli kültür unsurları ölçüt olarak alınmış metinlerde tespit edilen bu unsurlar ortaya konmuştur.

Sınırlılıklar

Araştırma ülkemizde 2022-2023 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığının Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25 Temmuz 2018 tarih ve 99/19 sayılı kararıyla 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı ile sınırlıdır.

Evren ve örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okutulmak için hazırlanan Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında okutulmak için hazırlanan 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabıdır. Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi, gençlerde internet, akıllı telefon, tablet, bilgisayar kullanımının artması onları popüler kültür adı verilen yapay bir ortak kültür etkisine sokmuştur (Aydoğmuş,2006). Popüler kültürden en fazla etkilenen kesim boş zamanlarını değerlendirme isteği ve teknolojiye olan ilgileri sebebiyle gençlerdir. Hem kültürel etkilenmenin en yoğun yaşandığı dönem olması hem de teknolojinin etkilerinin en çok görüldüğü yaş grubu olması sebebiyle araştırmada 11. sınıf öğrencileri için hazırlanmış ders kitabı ele alınmıştır.

Verilerin toplanması

Araştırmada veriler 11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı kitabında yer alan metinlerden doküman analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Doküman analizi: araştırılan konu ile ilgili yazılı belgelerin ayrıntıya inilerek araştırılması, tasnif ve tetkik edilmesi; sonuçların analiz edilmesidir. Bu yöntem araştırılan konu ile ilgili toplanan veriler ve araştırmacının izlenimlerini sistemleştirmesi bakımından da önemlidir. Ayrıca zaman tasarrufu sağlaması ve dokümanların önem sırasına göre sıralanması açısından araştırmacıya kolaylık sağlar (Guba ve Lincoln, 1994).

Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler yüzdellik ve frekans değerleri verilerek açıklanmıştır. Araştırmanın verileri beş Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ve Türkçe Eğitimi uzmanları tarafından incelenmiş son olarak araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Daha sonra 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı içerisinde bulunan 9 ünite ve bu ünitelerdeki metinler incelenerek araştırmanın amacına uygun olarak tasnif edilmiştir. Türk kültür aktarımına ait tasnif yapılırken “*Türk dili ve Türk tarihi, din, örf âdet gelenek, görenek ve değerler, sanat ve edebiyat, toplumsal yapı, düşünce ve ahlak*” gibi ana başlıklar incelemeye alınmıştır Bu kavramlara ait alt değer/kültürler a.b.c.d,e,f alt başlıklarıyla gösterilmiştir (Çolak, 2008). Veriler üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda kültürel farkındalık içeren ve kültür aktarımı olan metinler tespit edilerek metinlerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Verilere dair incelemeler bu ölçütler doğrultusunda yapılmıştır.

Bulgular ve yorum

Bu bölümde bulgular ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

Tablo 1: Kültürel Aktarım Tablosu ve alt kültür unsurları

ALT ÖGE	1. Türk Dili ve Türk Tarihi	2. Din	3. Örf Adet Gelenek, Görenek ve Değerler	4. Sanat ve Edebiyat	5. Toplumsal yapı	6. Düşünce ve ahlak
a	Türkçe'nin diller arasındaki yeri	İslamiyet öncesi dönemde türklerin dini	Örf, adet, gelenek, görenek ve töreler	Sanat	Aile kavramı	Merhamet
b	Türkçenin tarihsel gelişimi	Türkler ve İslamiyet.	Giyim-kuşam	Mimarlık ve güzel sanatlar	Aile modelleri (Geleneksel geniş aile, çekirdek aile, göçebe aşiret topluluklarında aile, köy ailesi, kasaba ve kent ailesi)	İyilik
c	Ağız, şive	Şehitlik, gazilik, gaza, cihat	Yeme-içme	Plastik sanatlar	Türklerde ailenin önemi	Kötülük
d	Kalıntılar, kültürel miras		Törenler, kutlamalar	Müzik.	Toplumun yaşam koşulları	Vicdan
e	Tarihi olaylar		Doğum- Ölüm	Edebiyat		Fedakârlık
f			Hak, hukuk	Kültür		Vatan sevgisi, memleket hasreti

Tablo 1 incelendiğinde Türk kültürü aktarımında “*Türk dili ve Türk tarihi, din, örf âdet gelenek, görenek ve değerler, sanat ve edebiyat, toplumsal yapı, düşünce ve ahlak*” gibi ana başlıkların yer aldığı görülmektedir.” Türk dili ve Türk tarihi başlığı altında “Türkçenin dünya diller arasındaki yeri, Türkçenin tarihsel gelişimi, ağız, şive, kalıntılar, kültürel miras, tarihi olaylar”; din başlığı altında “İslamiyet öncesi dönemde Türklerin dini, Türkler ve İslamiyet, şehitlik, gazilik, gaza, cihat”; örf adet

gelenek, görenek ve değerler başlığı altında “örf, adet, gelenek, görenek ve töreler, giyim-kuşam, yeme-içme, törenler, kutlamalar, doğum-ölüm, hak, hukuk”; sanat ve edebiyat başlığı altında “sanat, mimarlık ve güzel sanatlar, plastik sanatlar, müzik, edebiyat, kültür”; toplumsal yapı başlığı altında “aile kavramı, aile modelleri (geleneksel geniş aile, çekirdek aile, göçebe aşiret topluluklarında aile, köy ailesi, kasaba ve kent ailesi), Türklerde ailenin önemi, toplumun yaşam koşulları”; düşünce ve ahlak başlığı altında “merhamet, iyilik, kötülük, fedakârlık, vatan sevgisi, memleket hasreti” gibi alt unsurlar yer almaktadır.

Tablo 2: Türk Dili ve Edebiyatı 11. sınıf ders kitabında yer alan ünite ve ünite kazanımları

Ünite Adı	Konu Başlıkları	Ünite Kazanımı
Giriş	Edebiyat ve Toplum İlişkisi	Edebiyatın önemi
	Edebiyatın Sanat akımları ile ilişkisi	Edebi Akımlar
Hikâye	Gamsızın Ölümü	Sevgi, Fedakârlık
	Semaver	Mütevazilik, ölüm
	On Dört Yaşında Bir Adam	Olgunluk, acıma
	Oğlumuz	Evlat sevgisi
	Harika Bir Çocuk	Vefa, Fedakârlık
Şiir	Hürriyet Kasidesi	Hak, Hukuk, Adalet
	Makber	Ölüm
	Ferda	Gençlerden beklentiler
	Elhan-ı Şita	Kış
	Merdiven	Geçen zaman
	Geçmiş Yaz	Özlem
	Anadolu	Memleket sevgisi
	Hasır	Fakirlik
	Sanat	Anadolu sevgisi
	Ana Hediyesi	Anne Duyarlılığı
Heyder Baba'ya Selam	Memleket özlemi	
Makale	Doğu Anadolu'da İlk Türk İzleri	Metnin türünün ortaya çıkışı ve tarihsel dönemle ilişkisi
	Avrasya Su Samuru Lutra Lutra (Limnaeus 1758)	Metin ile metnin konusu, amacı ve hedef kitlesi arasındaki ilişki
	Türkiye'deki Yayılış Kayıtları	
	Yabancı Dil olarak Türkçenin Öğretiminde Nasrettin Hoca Fıkraları ve Halk Türkülerimizin Yeri	
Sohbet ve Fıkra	Yemeklere Dair	Metinde millî, manevi ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ve mitolojik öğeler
	Kitaba Hürmet	
	Kaybettim	
Roman	Toprak Dede'nin Sesi	
	Yaban	
	Huzur	
	Devlet Ana	Metnin türünün ortaya çıkışı ve tarihsel dönem ile ilişkisi
	Tutunamayanlar	
Tiyatro	Dünya Nimeti	
	Akın	
	Köşebaşı	Metnin türünün ortaya çıkışı ve tarihsel dönem ile ilişkisi
	Hürrem Sultan	
	Faust	

Eleştiri	Adamın Biri	Okunan, yazılan, dinlenen bir metni eleştirebilme
	Talip Apaydın'ın Sarı Traktöründe Eksik Olan Nedir? Hüseyin Cahit'in Bir Hikayesi Münasebetiyle	
Mülakat/ Röportaj	Ömer Seyfettin'le Mülakat	Metinde millî, manevi ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ve mitolojik öğeler
	Sabahattin Kudret Aksakal Mehmet Akif Ersoy	

Tablo 2 incelendiğinde ders kitabının 9 üniteden oluştuğu görülmüştür. Giriş ünitesinde “Edebiyat ve Toplum İlişkisi, Edebiyatın Sanat Akımları İle İlişkisi” konu başlıkları altında edebiyatın önemi ve edebi akımlar kazanımları olduğu görülmektedir. Hikâye ünitesinde “Gamsızın Ölümü, Semaver, On Dört Yaşında Bir Adam, Oğlumuz, Harika Bir Çocuk” konu başlıkları altında sevgi, fedakârlık, mütevazılık, ölüm, olgunluk, acıma, evlat sevgisi, vefa, fedakârlık temalarının kazandırılması amaçlanmıştır. Şiir ünitesinde “Hürriyet Kasidesi, Makber, Ferda, Elhan-ı Şita, Merdiven, Geçmiş Yaz, Anadolu, Hasır, Sanat, Ana Hediyesi, Heyder Baba'ya Selam” isimli şiirler bulunmakta ve hak, hukuk, adalet, ölüm, gençlerden beklentiler, kış, geçen zaman, özlem, memleket sevgisi, fakirlik, Anadolu sevgisi, anne duyarlılığı, memleket özlemi gibi kazanımlar vardır. Makale ünitesinde “Doğu Anadolu'da İlk Türk İzleri, Avrasya Su Samuru Lutra Lutra (Limnaeus 1758) Türkiye'deki Yayılış Kayıtları, Yabancı Dil olarak Türkçenin Öğretiminde Nasrettin Hoca Fıkraları ve Halk Türkülerimizin Yeri” isimli araştırma yazılarında metnin türünün ortaya çıkışı ve tarihsel dönemle ilişkisi, metin ile metnin konusu, amacı ve hedef kitlesi arasındaki ilişki kavratılmaya çalışılmıştır. Sohbet ve Fıkra ünitesinde “Yemeklere Dair, Kitaba Hürmet, Kaybettim, Toprak Dede'nin Sesi” isimli örnek yazılarla millî, manevi ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ve mitolojik öğeler anlatılmıştır. Roman ünitesinde “Yaban, Huzur, Devlet Ana, Tutunamayanlar, Dünya Nimeti” isimli eserlerde metnin türünün ortaya çıkışı ve tarihsel dönemle ilişkisi, metin ile metnin konusu, amacı ve hedef kitlesi arasındaki ilişki kavratılmaya çalışılmıştır. Tiyatro ünitesinde “Akn, Köşebaşı, Hürrem Sultan, Faust isimli eserlerde tarihsel dönemle ilişkisi”; Eleştiri ünitesinde “Adamın Biri, Talip Apaydın'ın Sarı Traktöründe Eksik Olan Nedir?, Hüseyin Cahit'in Bir Hikayesi Münasebetiyle” isimli eserlerde okunan, yazılan, dinlenen bir metni eleştirebilme; Mülakat ve Röportaj ünitesinde “Ömer Seyfettin'le Mülakat, Sabahattin Kudret Aksakal, Mehmet Akif Ersoy” isimli metinlerde millî, manevi ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ve mitolojik öğeler aktarılmıştır. Kitapta toplam 40 metnin bulunduğu görülmüştür.

Tablo 3: Kültürel Öğelerin Aktarılışı

Alt öğeler	KÜLTÜREL ÖGELERİN AKTARIMI	Kitaptaki Yeri (SAYFA)
4e	Edebiyat: Olay, düşünce ve duygu ve hayallerin dil aracılığı ile sözlü ve yazılı olarak estetik bir zevkle anlatılması sanatıdır. Duygu ve düşünceleri ortaya çıkaran onları çeşitli boyutlarıyla irdeleyen edebiyat kültürün temel öğelerinden biridir.	14
4e	Sanat akımları sadece edebiyat sanatına özgü akımlar değildir. Bunlar genel bir sanat akımı olma özelliğini de taşır. Sanat akımlarının hemen hepsinde ortaya çıktıkları dönemin toplumsal yapısının, fikir hareketleri ve ideolojilerinin izlerini görmek mümkündür.	17
3a	Haydi kuzum! Gelin hanımın duvağını aç da yüzünü gör, biraz gönlün açılsın.	18

5c	Ya gel bana ya oraya beni çek/ Gözüm nuru oğulcuğum Nejadım	19
5d	Seyrek fasıllarla tek tük köylülere, yorgunluktan inler gibi sesler çıkaran kağnılara, sırtlarında çalı demetleri taşıyan çıplak ayaklı kadınlara tesadüf ediyorduk.	20
2a	Emine Hanım “tü tü” diye birkaç defa yakasına tükürerek çarpıntısını gidermeye çalıştı.	21
3a	Ekmek kadar mübarek/ Su gibi aziz bir şeysin/ Nimettensin nimettensin	24
3d	Talebe bayramı günüydü. İlk ve orta mektepler kabile kabile marşlar söyleyerek sokaklardan geçiyor, şehrin uzak yerlerine dağılıyorlardı.	38
3d	Sokaklarda fazla gürültü ve intizamsızlık olmasın diye öğretmenler, çocuklara marş söyletmeye başlamışlardı.	38
3d	Tabur sokaklardan geçerken pencereler açılıyor, kadın başları sarkıyor, dükkanlardan satıcılar çıkıyordu.	38
6e	Gamsız bu kazayı görünce birdenbire durdu. Yolunu değiştirdi. Tahta köprüye koştu. Çocuğın arkasından suya atıldı. Onu ağızıyla eteğinden yakaladı. Öğretmenler yetişinceye kadar onu suyun yüzünde tuttu.	41
2b	Namazını kılmış, duasını yapmıştı. İçindeki Cenab-ı Hak’la birlikte oğlunun odasına girdi.	44
3c	Odanın içini kızarmış ekmek kokusu doldurmuştu. Semaver ne de güzel kaynardı.	45
3a	Ali birkaç fesleğen yaprağını parmaklarıyla ezerek avuçlarını koklaya koklaya uzaklaştı.	45
2b	Anası yatsı namazını kılıyordu. Seccadenin üzerinde taklalar attı. Ali be, günah be yavrum! Allah affeder ana.	45
3e	Ali’nin annesine ölüm bir misafir, bir baş örtülü, namazında niyazında bir komşu hanım gelir gibi geldi	45
3c	Kocaman bir duvara sırtlarını vererek üstüne zencefil ve tarçın serpilmiş salep içerlerdi.	46
3c	Vaktim olursa bir de hamama giderim; yahut Recep Ağa’nın dükkanında bir yoğurtlu kebab yerim.	51
3b	Anama yemeni, ablama çorap alırım; bazı kendime zıbınlık alırım.	51

2c	Babam seferberlikte askere gitti. Geçen sene künyesi geldi	51
5c	Böylece biz ona bütün bütün bağlanırken dünyamız artık tamamen onunla hudutlanmıştı.	54
6e	“Okula yeniden başlamak ister misin? İsterdim ama kardeşlerim. Benden geçti kardeşim okuyor. Öteki, küçük daha. Büyüyünce onu da okula vereceğim. Haftalığım elli olur o zaman herhalde.	61
2f	Görüp ahkâm-ı asrı münharif sıdk-u selametten/ Çekildik izzet-i ikbal ile bab-ı hükümetten	72
3a	Oğul çabuk... Bana tirak... Okunmuş olmalı ha!/ Bizim çocuk, adı batsın, yılcık olmuş	101
3e	Genişçe bir hasrın var mı? Neyse hem değeri/ Cenaze sarmak içindir, eziyet etme sakın.	102
3a	Bizi sarsar bir sülüs yazı görsek duvarda / Bize heyecan verir bir parka yeşil çini/ Toprağa diz vuruşu dağ gibi bir zeybeğin/ Arkadaş bu yolda türküler tuttururuz	105
6a	Sen benim ömrümden kesip illeri/ Balamın ömrüne cala ey Allah!	108
6f	Heyder Baba mir ejder seslenende/Kend içine sestem küyden düşende/ Aşih Rüstem sazın dillendirende/ Yadundadı ne hövlesek geçardım/ Guşlar tekin ganad çalup uçardım.	110
1d	Doğu Anadolu Bölgesi Türk kültürünün erken dönemden günümüze kadar varlığının kuvvetle hissedildiği bölgedir. Bu bölgedeki Türk inanç sisteminin yansımaları kaya resimleri, runik harfler, insan biçimli heykeller ve mezar taşlarından elde edilen veriler burada değerlendirilmiştir.	129
1a	Türkçe, hiç şüphesiz dünyanın en güzel, en zengin ve en eski dillerinden biridir. Dil, kültür taşıyıcısı olduğu için bir dili öğretirken sadece dil öğretimi yapmış olmayız. Dil öğretiminin yanında o dilin kültürü, medeniyeti, bakış açısı gibi hayati öneme sahip değerleri de öğretmiş oluruz.	144
3c	Mesela bir tavuk göğsü, etin tatlı haline gelişi ne demektir? Bir tabak kefal pilakisi.Üzerine de Kemal numunesi olarak tatlılardan bir keşkül. Öyle ya mesela midye dolması...	161
3a	Banim küçüklüğümde tellallar vasıtası ile kayıp aranır; Okçularbaşı, Şehzadebaşı, Aksaray ve Eminönü taraflarında hemen her gün bir tellalın yüksek sesine ve dünyanın beğendiği kıyafetine eklenen özel tavırla... Saatlerce bağırıp durduğu görülürdü.	167
6f	Ya ölürüz, ya kurtuluruz parolası işte bundan ileri geliyor. Gerçekten bunun ikisinin ortası olmaz. Türk milleti ya bu çemberi yarıp geçecektir yahut da burada ölmeye razı olacaktır.	181
1e	Geçen gün aldığım İstanbul gazetelerinde okudum. Sevr muharebesi esas itibariyle Kabul edilmiş.	181
2c	Bu kadar iyiliğini gördük. Şu adamı açıkta bırakmayalım, şehittir, elbiseleriyle gömülür.	186
2c	Kayınbabası Şeyh Edebalı'nın elini öptü. Destur verirseniz toplayalım savaşçıları... Yola çıkalım hemen.	194

4f	Kültür sadece bazı isimleri hatırlamaktan ibaret değildir. Kültür, bu isimleri yerli yerinde ve başka isimlerle münasebetlerini bilerek kullanmak demektir (...) Hakikaten kültür ne demek acaba?	198
4f	Annesi Mürüvvet Hanım, kocasının aksine mütehakkim bir kadındı. Oğluna hırçın bir şefkat göstermekle birlikte onun disiplinli yetişmesi için hiçbir fedakârlıktan çekinmemişti.	198
3a	Anayurt’taki iç deniz kurumuştur. Türk töresine göre on iki yıl hiç yağmur yağmadığı takdirde Hakan tanrıya kurban edilir.	214
3a	Ok yaya girmek gerek, kılıç girmemek kına; Suna da onlarla gidecekti. Ancak gitmeden önce başbuğlardan birisi ile evlenmesi gereklidir. Her birisi için atacağı oku en önce kim getirirse onunla evlenecekti.	219
3a	Sallanma öyle alık alık. Sana da bana da uğurlar ola. Ne ben dükkân açabilirim yeniden ne sen usta bulursun benim gibi.”	223
3a	Yok kızım yok. Benim yüreğim yufka. Öyle ağlamak, sızlamak kaldırmaz benim içim. Sadece bir başınız sağ olsun der gelirim. Sevaptır kızım.	224
3a	Bu top sesleri padişahımız efendimizin gelişini müjdelemektedir. Onun dört düvel üzere kazanmış olduğu büyük gazayı kutluyor	228
3a	Duyuyorum kızım duyuyorum. Benim korkum da bu seslerdendir. Yıllardır bu kafeslerin ardında yaşıyorum.	228

Tablo 3 incelendiğinde ders kitabında 44 adet kültürel farkındalık içeren ifade bulunduğu tespit edilmiştir. Bu ifadelerin üçü Türk dili ve Türk tarihi, yedisi din, yirmi üçü örf, adet, gelenek, görenek ve değerler; dördü sanat ve edebiyat, üçü toplumsal yapı, dördü de düşünce ve ahlak değerlerine ait olduğu belirlenmiştir. Metinlerde geçen ifadeler irdelendiğinde “Haydi kuzum! Gelin hanımın duvağını aç da yüzünü gör, biraz gönlün açılınsın.” ifadesinde düğün geleneğini; “Emine Hanım “tü tü” diye birkaç defa yakasına tükürerek çarpıntısını gidermeye çalıştı.” ifadesinde halk inançlarını; “Talebe bayramı günüydü. İlk ve orta mektepler kafiye kafiye marşlar söyleyerek sokaklardan geçiyor, şehrin uzak yerlerine dağılıyorlardı.” cümlesinde milli törenleri; “Namazını kılmış, duasını yapmıştı. İçindeki Cenabı Hak’la birlikte oğlunun odasına girdi.” ifadesinde İslam inancını; “Genişçe bir hasrın var mı? Neyse hem değeri/ Cenaze sarmak içindir, eziyet etme sakın.” ifadesinden cenaze törenini; “Sen benim ömrümden kesip illeri/ Balamın ömrüne cala ey Allah” cümlesinde bir annenin çocuğuna olan sevgisini; “Doğu Anadolu Bölgesi Türk kültürünün erken dönemden günümüze kadar varlığının kuvvetle hissedildiği bölgedir. Bu bölgedeki Türk inanç sisteminin yansımaları kaya resimleri, runik harfler, insan biçimli heykeller ve mezar taşlarından elde edilen veriler burada değerlendirilmiştir.” İfadelerinde Anadolu coğrafyasının kültürel zenginliğini; “Ya ölürüz, ya kurtuluruz parolası işte bundan ileri geliyor. Gerçekten bunun ikisinin ortası olmaz. Türk milleti ya bu çemberi yarıp geçecektir yahut da burada ölmeye razı olacaktır.” ifadelerinde milletimizin vatan sevgisini; “Bu kadar iyiliğini gördük. Şu adamı açıkta bırakmayalım, şehittir, elbiseleriyle gömülür.” İfadelerinde insanımızın vefa duygusunu; “Anayurt’taki iç deniz kurumuştur. Türk töresine göre on iki yıl hiç yağmur yağmadığı takdirde hakan tanrıya kurban edilir.” ifadelerinde Türk töresine ait unsurları ve halk için gerekirse hakanın bile feda edilebileceğini; “Sallanma öyle alık alık. Sana da bana da uğurlar ola. Ne ben dükkân açabilirim yeniden ne sen usta bulursun benim gibi.” ifadesinde usta çırak geleneğini görebiliriz.

Tablo 4: Konulara Göre Kültür Aktarım Oranları

Türk Dili ve Edebiyatı 11. Sınıf Ders Kitabı Kültür Aktarımı Oranları		
	<i>f</i>	%
Türk Dili ve Türk Tarihi	3	6,81
Din	7	15,9
Örf, Adet, Gelenek, Görenek ve Değerler	23	52,21
Sanat ve Edebiyat	4	9,08
Toplumsal Yapı	3	6,81
Düşünce ve Ahlak	4	9,08
Toplam	44	100

Tablo 4 incelendiğinde 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında örf, adet, gelenek, görenek ve değerlere ait unsurlar %52,21, dini unsurlar %15,9, düşünce ve ahlak ile ilgili konular %9,08, Türk Dili ve Tarihi konuları %6,81, toplumsal yapı ile ilgili unsurlar %6,81 oranlarında yer almıştır. Kültürel farkındalık unsurları 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında bulunan metinlerde farklı oranlarda yer almaktadır. Ancak bu unsurlara genel itibarıyla dengeli bir şekilde yer verilmiştir.

Sonuçlar ve tartışma

Türkiye gibi gerek coğrafi konumu gerekse tarihi bağlantılarının sonucu olarak sürekli göç alan bir ülkede milli kültür değerlerinin yaşatılması ve aktarılması çok önemlidir. Kültürel çeşitliliğin yoğun olarak yaşandığı ülkemizde, öğrencilerimizde kültürel farkındalık oluşturmak gereklidir. Kültürel çeşitlilik, kültürdeki çok yönlülüğün göstergesiyeğin kültürel farkındalık, kültürel çeşitliliğin derecesinin belirlenmesidir (Brown 1994, p. 165). 27 ülkenin bir araya gelmesinden oluşan ve Türkiye'nin de dâhil olmak için görüşmeler yaptığı Avrupa Birliği kültürel çeşitliliğin en somut örneğidir. Her birey kendi kültürünün temsilcisidir, ancak kültürel değişimi gerçekleştirmek sadece bireysel çaba ile olmaz. Kültürel değişimi gerçekleştirmek için daha zor ve karmaşık bir çaba gerekir. Bilim ve teknolojinin gelişmesi, internetin yaygınlaşması ülkelerin birbirinden etkilenmesi sonucunu doğurmuştur. Bu durum kültürel çeşitliliği artırmış, kültürel farkındalığı önemli kılmıştır. Her milletin, kültürel çeşitliliği yaşaması ancak kendi değerlerinin de farkında olması gerekir. Bu durum ülkemiz için de önemlidir.

Dil öğretimi aynı zamanda kültür öğretimidir. Bu yönüyle öğrencilere kendi kültürleri tanıtılmalı, diğer kültürlerle kendi değerleri arasındaki ayrımı yapacak bilinç verilmelidir (Byram ve Morgan, 1994). Bu bağlamda Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarına seçilecek metinlerde daha fazla kültürel unsura yer verilmesi uygun olacaktır. Ders kitabı, eğitimin önemli bir aracı ve bilginin kaynağıdır. Bütün derslerde ders kitabı önemlidir. Ancak malzemesi dil olan ve tarih, toplum, kültür gibi unsurların aktarımında önemli bir araç olan Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı bu anlamda daha da önem arz etmektedir. Dokuz ünite ve kırk metinden oluşan mevcut ders kitabı incelendiğinde kültürel öğelerin hikâye, roman şiir, makale ve tiyatro türünde yer aldığı eleştiri, röportaj ve mülakat ünitelerinde kültürel unsurların yer almadığı tespit edilmiştir. Örf, adet, gelenek, görenek ve değerler ayrıntılı olarak işlenmiş bu unsurların kitapta yer alma oranı %52,21 olmuştur. Türk Dili ve Türk Tarihi, Din, Sanat ve Edebiyat, Toplumsal Yapı, Düşünce ve Ahlak konularının dengeli bir dağılımla verildiği görülmüştür.

Öneriler

1. Kişinin küresel dünya ile etkili bir ilişki kurabilmesi için öncelikle kendi milli kültürünü bilmesi ve benimsemesi gereklidir. Kültür öğretiminde ders kitapları ve seçilen metinler çok önemlidir. Ders kitapları hazırlanırken bu durum göz önünde bulundurularak milli ve manevi kültür unsurlarına daha çok yer verilmelidir.
2. Dilin hem kültürel bir unsur olduğu hem de kültür aktarımı yaptığı düşünülerek kapsamlı bir dil eğitimi verilmeli, Türk dili ve edebiyatı ders kitapları bu bilinçle hazırlanmalıdır.
3. Ders kitaplarının yazılı metinler olma özelliğinin yanında dinleme, izleme gibi etkinlikler yapabilme özelliğinin de olduğu dikkate alınarak kültürel unsurların etkinlikler yoluyla verilmesi planlanmalıdır.
4. Kültürel unsurların ders kitaplarında yer bulması sağlanmalı; bu unsurların öğretmenler tarafından etkili bir yöntemle aktarımı sağlanmalıdır. Ders planları, müfredat programları bu bilinçle hazırlanmalıdır.
5. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında seçilecek metinlerin kültürel aktarım açısından zengin olmasına dikkat edilmelidir. 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı bu bağlamda tekrar güncellenmeli; bu konu hem Avrupa yeterlilikler çerçevesinde belirlenen hem de 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı da anahtar yetkinlikler ve alana özgü beceriler bağlamında ele alınan kültürel farkındalık açısından yeniden yapılandırılmalıdır.

Kaynakça

- Aksan, D. (1995). Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim), TDK Yayınları. Baskı, Ankara, 514-515..
- Aydoğmuş, 2006, Popüler Kültürün Lise Gençliğine Etkileri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Boylu, E. (2014). Dil-kültür ilişkisi ve İran'da Türkçe öğretimine etkisi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(4), 19-28.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching* third edition.
- Byram, M. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture* (Vol. 100). *Multilingual Matters*.
- Canale, M. (2014). From communicative competence to communicative language pedagogy. In *Language and communication* (pp. 14-40). Routledge.
- Condon, John C. (1995), *Kelimelerin Büyülü Dünyası Anlambilim ve İletişim*, (Çeviren: Murat Çiftkaya), İstanbul: *İnsan Yayınları*
- Constantin, C. E. (2013). Intercultural management within the European Union context. *Professional Communication and Translation Studies*, (6), 89-94.
- Constantin, E. C. (2009). Recognizing Culture in the World of business. *Proceedings of Professional Communication and Translation Studies*, 2, 25-28.
- Çavuşoğlu, A. (2016). *Dil kültür zihniyet*. Kayseri: Kimlik Yayınları
- Çolak, S. (2008). *Türk Milli Kültür unsurları ve yozlaşma (Tanzimat Dönemi)* (Master's thesis, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- European Union. (2006). *Key Competences For Lifelong Learning. European communities. Belgium.*

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Güllüpnar, F. (2014). Almanya'da göçmen politikaları ve türkiyeli göçmenlerin trajedisi: yurttaşlık, haklar ve eşitsizlikler üzerine. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 1-16.
- Güneş, F. (2002). Ders kitaplarının incelenmesi. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güvenç, B. (1997). *Kültürün ABC'si* (Vol. 67). YKY.
- IOM. <https://turkey.iom.int/tr/türkiyede-göç>, 30.01.2023 *Tarihinde* <https://turkey.iom.int/tr/türkiyede-göç>, adresinden alındı.
- İnanç, B. Y. (2004). *Gelişim psikolojisi ve ergen gelişimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Kağmıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776.
- Korlaeçi, M., (1993) *Din Kültür İlişkisi, Felsefe Dünyası Dergisi* ,8, 35-47
- Küçük, S. (2011). *Kültürler Arası Öğrenme Üzerine Bir Kavram-Model Denemesi ve Türkçe Ders Kitapları*. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (29), 227-260.
- Lafayette, R. (1975). *The cultural revolution in foreign languages: A guide for building the modern curriculum*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- MEB (2017). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*, Ankara, 18 Temmuz 2017.
- MEB (2018). *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9,10,11 ve 12. Sınıf)*, Ankara.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıf)*, Ankara.
- MEB (2020). *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9,10,11 ve 12. Sınıf)*, Ankara.
- Meriç, C. (1986), *Kültürden İrfana, İnsan Yayınları*, İstanbul
- Özbay, M., & Karakuş, E. (2011). Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 21-31.
- Palazoğlu, A. B. (1996). *Atatürk İlkeleri, Türk Hava Kurumu Yayınları*.
- Sevim, O. (2014). Türkçe dersi öğretim programı'ndaki temalar bağlamında ortaokul Türkçe ders kitaplarında Bektaşî edebiyatından yararlanma yolları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 140-166.
- Sucu, A. Ö. (2013). *Kültür Aktarımında Edebiyat Eğitiminin Önemi*. Hitit Üniversitesi. 30.01.2023 *Tarihinde* <http://web.hitit.edu.tr/dosyalar/yayinlar/ahmetozhansucu@hititedutr290820136P3A5K6M.pdf> adresinden alınmıştır.
- Topçuoğlu, H. (1976). *Genel sosyoloji ders notları (çoğaltma)*. AÜ DTCF.
- Ünveren Kapanadze, D. (2018). Dil Ve Kültür Aktarımında İşlevsel Bir Araç Olarak Ders Kitapları: Türkçe Ders Kitapları Örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara

17. Orhan Kemal'in Ekmek Kavgası öyküsünün biçembilimsel çözümlemesi ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine uygunluğu

Öykü MERCAN¹

APA: Mercan, Ö. (2023). Orhan Kemal'in Ekmek Kavgası öyküsünün biçembilimsel çözümlemesi ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine uygunluğu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 261-275. DOI: 10.29000/rumelide.1285928

Öz

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimindeki güncel sorunlardan biri Türkçeyi yabancı dil öğrenenler için özel hazırlanmış ya da uyarlanmış okuma materyallerinin sayıca ve nitelik bakımından yetersiz olmasıdır. Okuma becerisi için genellikle dil öğretimi için özel hazırlanmış kurmaca ya da üzerinde hiçbir uyarılma yapılmadan alınan özgün metinler kullanılmaktadır. Ancak bu metinlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen hedef kitlenin ihtiyacına göre değerlendirilmesi ve daha sonra öğretim sürecine dâhil edilmesi elzemdir. Biçembilimsel çözümleme, metinlerin hem dilbilgisel hem de anlam boyutunu ele almaktadır. Bu nedenle metinlerin öğretim sürecine dâhil edilmesi öncesinde yapılacak değerlendirmede başvurulabilecek yöntemler arasındadır. Bu çalışmanın amacı, Orhan Kemal'in Ekmek Kavgası isimli kısa öyküsünü Toolan'ın (1990) metin merkezli dilbilimsel eleştiri yöntemi ile çözümlemek ve elde edilen veriler doğrultusunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine uygunluğunu belirlemektir. Biçembilimsel çözümleme sonucunda elde edilen bulgular Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programındaki dil bilgisel yeterlilikler kapsamında değerlendirilmiştir. Kısa öykünün yapısal olarak B2 seviyesindeki dil bilgisi yapılarına uygun olduğu tespit edilmiştir. Öyküde yerel ağız kullanımına ve tarihi atıflara sıkça rastlanması öykünün kültürel boyutunu zenginleştirse de anlamsal boyutu öğrenciler için daha karmaşık hâle getirmektedir. Bu nedenle anlamsal ve söylem boyutlarında incelendiğinde seçilen kısa öykünün özgün materyal olması sebebi ile hiçbir düzenleme ya da uyarılma yapılmadan doğrudan dil öğretimi sürecine dâhil edilmesinin uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Kısa öykü; Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi; Biçembilim; Eleştirel söylem analizi; Metin seçimi

A stylistic analysis of Orhan Kemal's Bread Fight as an instrument for teaching Turkish as a foreign language

Abstract

One of the current problems in teaching Turkish as a foreign language is the insufficient number and quality of specially prepared or adapted reading materials for Turkish language learners. For the reading skill, specially prepared texts for language teaching or original texts taken without any adaptation are used. However, it is essential that these texts are evaluated according to the needs of the target group and then included in the teaching process. Stylistic analysis deals with both grammatical and semantic dimensions of texts. For this reason, it is among the methods that can be used in the evaluation to be made before the texts are included in the teaching process. The aim of this study is to analyze Orhan Kemal's short story Bread Fight with Toolan's text-centered linguistic

¹ Öğr. Gör., Bartın Üniversitesi, Rektörlük, Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi, (Bartın, Türkiye), oyku.mercan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3418-7953 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285928]

criticism method and to determine its suitability for teaching Turkish as a foreign language in line with the data obtained. The findings obtained as a result of the stylistic analysis were evaluated within the scope of the grammatical competences of the Maarif Foundation Teaching Turkish as a Foreign Language Program. It has been determined that the short story is structurally suitable for the grammar structures at the B2 level. Although the frequent use of local dialects and historical references in the story enrich the cultural dimension of the story, it makes the semantic dimension more complex for the learners. For this reason, when examined in terms of semantic and discourse dimensions, it was concluded that it is not appropriate to include the selected short story directly in the language teaching process without any editing or adaptation, since it is an original material.

Keywords: Short story; Teaching Turkish as a foreign language; Stylistics, critical discourse analysis; Text selection

1. Giriş

Yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri her geçen gün gelişmekte ve değişmekte, farklı görüşler ortaya çıkmakta ve uygulamalar yapılmaktadır. Her çağın ve dönemin gereksinimlerine göre ihtiyaçlar değişmekte, uygulanan yöntemler ve araçlar da buna bağlı olarak düzenlenmektedir. Buna rağmen, bazı araç ve materyallerin kullanımı dil öğretiminin vazgeçilmez ve değişmezi haline gelmiştir. Öğretim uygulama şekli değişse de bu materyaller dil öğretiminin uygulama sahasına göre programlara dâhil edilmekte ve kullanılmaya devam edilmektedir.

Bir edebî metin örneği olan kısa öykü bu tür materyallere örnek verilebilir. Edebî metinlerin Türkçenin yabancılarla öğretimi sürecinde öğretim malzemesi olarak kullanılması ile dilin söz varlığının, kültür dünyasının ve yaşayış tarzının dünya piyasasına sunulması kolaylaşacaktır. Dil öğrencisi hedef dile ait gerçek hayatta kullanacağı ifade biçimlerini ve kavramları, durumlar karşısında verilen tepkilerin yansımalarını bu metinler aracılığıyla öğrenebilmektedir. (Nurlu & Kutlu, 2020, s. 271)Yabancı dil öğrenenlerin, dil öğrenim süreçleri boyunca birer sosyal aktör olması beklenmektedir. Dil öğrenenlerin bunu başarabilmesi ve günlük dili rahatlıkla kullanıp sosyal hayata uyum sağlayabilmesi için kısa öykülerde yer alan kalıplar, konuşmalar, ifadeler yardımcı olmaktadır.

Dil öğretimi tarihinin hem başlangıcında hem de bugününde kısa öyküden faydalanılmaktadır. Kökenine bakıldığında, kısa öykü türü ile ilgili söylenmiş en eski ve anlamlı söz Gorki'nin şu sözü olacaktır: "Hepimiz Gogol'un Paltosundan çıktık". Gogol kısa öykü türünün babası olarak bilinmektedir. Bu sebeple kısa öykü türünün yapısını şekillendirdiğini söylemek de yanlış olmayacaktır. Gogol'un öykülerinden yola çıkarak kısa öykünün en önemli özellikleri için gerçeklik, görsellik, açık nesnellik ve doğal materyaller denilebilir (Beats, 2013, s. 17). Tarihi 1800'lü yıllara dayanan kısa öykünün, dil öğretimi amacıyla kullanılması hiç şaşırtıcı değildir çünkü yabancı dil öğretimine ilişkin ciddi çalışmalar da 1800'lü yılların sonlarına doğru başlamıştır. Daha önce sayılan özellikleri sebebiyle bir otantik materyal olarak kabul edilen kısa öyküler aracılığıyla, hedef dile ait pek çok yapı, kelime ve kültürel öge yabancı dil öğrenenlere ulaştırılabilmektedir. Kısa öykü, öğrenme sürecinde oldukça önemli olan, öğrenenin ilgisini çekmeyi ve bu ilgiyi üzerinde tutmayı, öykünün geçtiği zaman ve mekân, öykünün karakterleri, ilgi uyandıran konusu ile başarır (Sarıçoban & Küçüköğlü, 2011).

Kısa öykünün yabancı dil öğretiminde kullanılması için bazı teknikler geliştirilmiştir. Özgün materyal kullanımı dil öğretimi için çok önemli olsa da bazı materyallerin olduğu haliyle, birebir kullanılması mümkün olmamaktadır. Kısa öyküler ana dili konuşurları için yazılmış metinlerdir. Ait olduğu

toplumun sosyal ve kültürel özelliklerini taşıyan, genellikle kurmaca (tasarlanmış) olan bu metinlerde sanatsal bir dil kullanılmakta, mecaz ve yan anlamlara geniş yer verilmektedir (Güneş, 2013, s. 4). Günümüzün lingua francası İngilizcenin yabancı dil öğretiminde kullanılan kısa öykülere bakıldığında pek çoğunun kitleye ve ihtiyaca göre uyarlanan klasikler ve popüler romanlar ya da hikâyeler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dil edinim sürecinde öğrenebildiklerinin içinde, duyduğu veya maruz kaldığı bu dilsel veriler, hedef dili ana dili olarak konuşanların doğal iletişim ortamlarında üretilmiş özgün metinler olabildiği gibi, öğrenci kaygıları gözetilerek doğal yolla veya özgün metinleri hedef kitlenin yeterlilik düzeylerine göre değiştirim yoluyla üretilmiş değiştirilmiş (modified) metinler de olabilir (Durmuş, 2013, s. 1301-1302). Bahsedilen değiştirim için en çok başvurulan iki yol sadeleştirme ya da genişletmedir. Her iki işlemde de hedef kitlenin ihtiyacı tespit edilmekte, metin buna göre yeniden düzenlenmektedir. Hem dil bilimsel yönden hem söz varlığı hem de kavramsal yönden metinler yeniden yazılmakta ancak metnin konusu değiştirilmemektedir. Hedef kitleye göre cümlelerde sadeleştirmeler yapılabilmekte ya da tek ve uzun bir cümle daha çok fakat basit cümlelerle aynı anlamı verecek şekilde oluşturulabilmekte yani genişletilebilmektedir.

Tüm bu değiştirme, bir diğer deyişle uyarlama işlemini yapmak için öncelikle üzerinde çalışılacak metnin incelenmesi, hâlihazırda içinde barındırdığı dil bilimsel yapıların, söz varlığının ve anlamsal yapısının analiz edilmesi çok önemlidir. Bu analiz yapılacak olan çalışmanın çerçevesini belirleyecek, hedef kitleye göre tekrar uyarlanacak metinde hangi değişikliklere ihtiyaç duyulacağını ortaya koyacaktır.

Metinlerin incelenmesi ve analizi için pek çok yöntem bulunmaktadır. Eleştirel söylem çözümlemesi bu yöntemlerden biridir ve pek çok alt başlığı mevcuttur. Söylem çözümlemesinin alt dallarından biri olan biçembilim, günümüzde sıklıkla edebi yazın türlerinin analizi için kullanılmaktadır. Biçembilim çalışmaları gerçek anlamıyla ilk olarak Halliday tarafından gerçekleştirilmiştir (Mercan, 2018, s. 22). Biçembilimi, özellikler bir metnin dilbilimsel özelliklerini yakından inceleyerek dilin anatomisi ve işlevlerinin anlaşılabilirliğini ileri sürer (Toolan, 2013, s. ix). Toolan'ın geliştirmiş olduğu metin merkezli dilbilimsel eleştiri yöntemi, temellerini M.A.K. Halliday'in işlevsel dil bilgisi yönteminden alır. Halliday tümcelerdeki anlam yüklerinin durum değişimi göstermelerinde dilbilimsel etmenlerin yanı sıra toplumbilimsel, ruhbilimsel, fizyolojik ve ekonomik etmenlerin de önemli payı olduğunu ve bu yüzden bu anlam yüklerinin "durum" dilbilgisinin yanı sıra "işlevsel" dilbilgisiyle de açıklanabileceğini belirtmiştir (Sahin, 2013, s. 20). Toolan ise, işlevsel dil bilgisinden yola çıkarak şu basamaklardan oluşan bir uygulama geliştirmiştir:

- 1.Eserin genel dilbilgisel betimlemesi (zaman içinde süreklilik gösteren eylemler, adılar, tümce bölümleri ve tümceler arasında görülen neden sonuç ilişkileri)
- 2.Eserin eleştirel yorumu (genel dilbilgisel eleştiri, eleştirel yorum) (Erden, 1998, s. 65-78)

İngilizce ve İngilizceyi takip eden diğer Avrupa dillerinin yabancı dil olarak öğretimi için yeterli sayıda kısa öykü ve okuma metni uyarlanmış ya da geliştirilmiştir. Ancak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi her ne kadar çok eski zamanlardan beri uygulamada olsa da teorik olarak yapılan çalışmaların tarihi çok eskiye dayanmamaktadır ve buna yönelik materyallerin sayısı oldukça az ve yetersizdir. Alandaki belki de en büyük ve güncel sorunlardan biri Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için özel hazırlanmış ya da uyarlanmış okuma materyallerinin yetersiz oluşudur. Ne yazık ki Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde en çok başvurulan metinler dil öğretimi için özel hazırlanmış olan üretilmiş metinlerdir. Üretilmiş metinlerin en büyük eksiği dil öğretimi odaklı yazıldığı için öğrenenin dikkatini ve ilgisini

yeterince çekememesi, bu sebeple dil öğretimi açısından işlevsiz olması yani günlük hayata uygulanabilir olmamasıdır. Yine de bir metnin dil öğretiminde kullanılabilmesi için öncelikle bazı ölçütleri sağlaması gereklidir. Burada metin seçimi ölçütlerine dikkat edilmelidir. Hedef kitlenin dil seviyesi, yaş grubu, dil öğrenme amacı, kültürel arka planı gibi özelliklerin hepsi göz önünde bulundurulmalıdır. İlk ölçüt öykünün dilbilgisel yapılarının tespitidir. Bu basamak ile metin seçimi ölçütlerinden olan, metnin hedef kitlenin dil seviyesine uygunluğunun kontrolü yapılabilmektedir. Toolan'ın eleştirel söylem çözümlemesine göre üzerinde çalışılacak metnin dilbilgisel betimi ardından da eleştirel yorumu yapılmaktadır. Nitekim dilbilgisinde doğru yanlış ayrımı gözetilir, ancak söylemin etkili veya etkisiz olması söz konusudur (Alagözlü, 2005, s. 68). Metnin eleştirel yorumu ile metin seçimi ölçütleri arasında sayılan yaş grubu, kültürel arka plan gibi ölçütlerin kontrolleri sağlanabilmektedir. Bu yolla metnin hedef kitleye uygunluğu konusunda yorum yapılabilmekte, gerekli düzenlemeler/ uyarlamalar yapılabilmektedir. Tüm bunların yanı sıra, metin seçiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer husus, metnin hedef kitlenin düzey kazanımlarını karşılayıp karşılamadığını tespit etmektir. Bunun için de hedef dilin öğretimi için kabul edilmiş olan mevcut program dikkate alınmalıdır.

Metinler üzerinde yapılan sadeleştirme veya genişletme çalışmaları herhangi bir analiz ya da söylem çözümlemesi yapılmadan gerçekleştirilmektedir. Ancak analiz yolu ile yapılacak materyal hazırlama çalışmaları, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi güncel programıyla desteklenerek tamamlanırsa, bu alanda hedef kitlenin ihtiyacını karşılayabilecek, teorik alt yapısı daha sağlam ve işlevsel okuma materyalleri üretilenmektedir.

2. Araştırmanın amacı

Orhan Kemal'in *Ekmek Kavgası* isimli kısa öyküsü Toolan'ın dilbilimsel eleştiri yöntemiyle çözümlenerek tüm genel dil bilgisel yapıların tespit edilmesi ve genel eleştirel yorumunun yapılması çalışmanın temel amacıdır. Bu amaçtan yola çıkarak "Bu öykü, dilbilgisi yapıları ve söylem özellikleri açısından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kullanılabilir mi?" sorusunun yanıtı aranacaktır. Yanıt için Maarif Vakfının hazırlanmış olduğu ve Talim Terbiye Kurulu tarafından da kabul edilerek resmileştirilen program dikkate alınacaktır.

2.1. Yöntem

Bu çalışmada seçilen öykünün analizi, Toolan'ın metin merkezli dilbilimsel eleştiri yöntemi aracılığıyla yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman incelemesi yöntemi kullanılacaktır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 189, 190).

3. Bulgular

Orhan Kemal'in *Ekmek Kavgası* isimli öyküsü öncelikle cümlelerine ayrılmış ve her bir cümle için çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar başlıklar altında sunulmuştur.

3.1. Genel dil bilimsel eleştiri

3.1.1. Öyküde zaman-eylem ilişkisi

Öykünün tümüne bakıldığında -di'li geçmiş zaman ve şimdiki zamanın hikayesinin zaman olarak daha yoğunlukta kullanıldığı görülmektedir. Kısa öykünün genel özelliklerine uygun olarak bu zamanların seçildiği söylenebilir. Bu iki zamanın yanında diğer basit ve birleşik zaman cümlelerinden örnekler de bulunmaktadır. Öyküde kullanılan tüm zamanlara ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir:

- -di'li geçmiş zaman(isim cümlesi): Sabah, öğle, akşam karavanlarından artan yemeklerin döküldüğü toprak, kalın ve besili solucanların hazla kıvrıldığı zifirden bir bulamaç halindeydi.(1.cümle)
- -di'li geçmiş zaman(isim cümlesi): Sivrilmiş omuz başları, içleri boşalmış kuru memeleri (vardı)...(36.cümle)
- -di'li geçmiş zaman(fiil cümlesi):Gün geldi bu “Oto bölüğü” de kalktı.(11. cümle)
- Geniş zamanın hikayesi: Daha sonra meydan karga sürülerine kalırdı. (3. cümle)
- Şimdiki zamanın hikayesi: Mutfakta karavana kaynıyordu. (7. cümle)
- Geniş zaman(isim cümlesi): Lakin Alay zamanındaki bolluk nerede(dir)...(8. cümle)
- -miş'li geçmiş zamanın hikayesi: Bol yağmurlar, yazın çatlayan toprakları adamakıllı yıkamıştı.(15. cümle)
- Geniş zaman(fiil cümlesi): Bu askercikleri de ne demiye alıp götürürler sanki burdan? (52. cümle)
- Şimdiki zaman: Moskof gene kafa kaldırmış diyorlar! (53. cümle)
- -miş'li geçmiş zaman(isim cümlesi): Eeeh, o günler de günmüş.(50. cümle)
- Dilek kipi: Allah bundan geri komasın! (51. cümle)
- İstek kipi: Bundan geri koyma Yarabbi! (60. cümle)

Öyküde çoğunlukla geçmiş zamanla kurulmuş cümleler yer almaktadır. Bu öykünün geçtiği yerin betimlemelerinde geniş zamanın hikayesine yer verilmiştir. Öyküde geçen doğrudan aktarım konuşma cümlelerinde basit şimdiki zaman cümlelerine, dilek ve istek kipinin örneklerine rastlanmaktadır. Hem fiil hem de isim cümlelerinin örnekleri mevcuttur. Birleşik zamanlı cümleler, basit zamanlı cümlelere göre sayıca fazladır. Zaman kullanımlarında herhangi bir sıra takip edilmemiştir. Öykünün akışına ve durumuna göre gerekli görülen yerlerde geniş zaman kullanılarak süreklilik okuyucuya sezdirilmiştir. Geniş zaman sadece yalın haliyle değil birleşik zaman yapılarında da kullanılarak aynı süreklilik anlamı sağlanmıştır.

3.1.2. Öyküde adıl-özne ilişkisi

TDK (Güncel Türkçe Sözlük) Güncel Türkçe Sözlükte “ekmek kavgası”nın tanımını “Geçim sağlamak için çalışıp uğraşma.” olarak yapmıştır. Öykü; yiyecek ekme, yemek artığı için sürekli didinen ihtiyaç sahibi insanları ve hatta hayvanları anlatmaktadır. Öykü, genel bir kavram olarak bahsedilebilecek “ekmek kavgası” üzerine anlatılan olaylarla kurgulanmıştır. Bu sebeple olay öyküsü olarak nitelendirmek yanlış olmaz. Öykü genel bir dünya gerçeğini anlatmakta, bu sebeple de yazarın öyküye birebir katılımı bulunmamaktadır. Cümlelere bakıldığında da genellik 3. tekil ve çoğul kişinin anlatıma hâkim olduğu görülmektedir:

3.çoğul kişi: İki kocakarı alay mutfağının arkasındaki arsada, ıslak toprağa karşılıklı oturmuşlardı...(31. cümle), Teneke kutuları bomboştı. (32. cümle), Yanbaşlarında birkaç erkek köpek, birbirine geçmiş böğürleriyle, sinirli sinirli soluyarak uyukluyorlardı. (33. cümle)

3.Tekil kişi: Mutfakta karavana kaynıyordu. (7. cümle), ...sinirli bir erkek köpek usullacık sokuluyor (22. cümle), Kocakarı gene uluyordu: (26. cümle)

Örneklerde de görülebileceği gibi yazar, 3. tekil ve çoğul kişiyi hem cansız varlıklar hem insan hem de hayvanlar için kullanarak genel bir durumu anlatmıştır. Yazarın kendisi öykünün içerisinde yer almamış, tespitlerde bulunmuştur. Hem öykü karakterlerinin kim oldukları birebir önemli olmadığı için hem de genel bir durum anlatıldığı için daha genel olan 3. kişi adının kullanımı tercih edilmiştir.

Öyküde doğrudan aktarımın olduğu konuşma cümlelerinde diğer kişi adlarından 2. tekil kişi adına rastlanmaktadır:

2.Tekil kişi: Sürüm sürüm sürün e mi! Allah belanı versin e mi!..(27. cümle), Allah sen gösterme Yarabbi! (57. cümle)

Kişi adlarının seçimi yazarların öyküde aktarmak istediği durum ya da olaylar açısından önem arz etmektedir. Bu öyküde de yazar yalnızca 3. kişi adları ile sadece doğrudan aktarımlarda 2. kişi adını kullanarak vermek istediği sürekliliği okura aktarmayı başarmıştır.

3.1.3. Öyküde tümceiçi ve tümcelerarası neden-sonuç ilişkileri ve tümce türleri

Öyküde cümleler arası neden-sonuç ilişkisi dil bilgisel yapılarla, neden-sonuçla ilişkili kelimelerle, doğrudan neden/sonuç belirtmeyen ancak birbirleriyle anlamsal olarak bağlı cümlelerle sağlanmıştır. Dil bilgisel yapılarla ve neden-sonuçla ilişkili kelimelerle sağlanmış neden-sonuç ilişkileri aşağıdaki gibidir:

...yırtıcı kuşlar geniş kanatlarıyla havada daireler çizmeğe başlayınca, karga sürülerinde ürkeklik artardı. (4. cümle)

Bazan ufacık bir ayak dolaşıklığı yüzünden erkek köpeklerden biri gazaba geliyor, anayı enikleri birbirine karıştırıyordu...(19. cümle)

“Zavallı bir kancığı boğmak isteyen” erkek köpekse, birer kenarda hırsıyla bekleyen öteki erkek köpekleri çileden çıkarıyor, bir anda meydancık birbirine giren köpeklerin yaygaralarıyla doluyordu. (20. cümle)

Bazan bir kemik parçası yüzünden insanlarla köpekler arasında da kavgalar oluyordu. (21. cümle)

Oğlan kocakarının değneğini çekiverince, kadın yuvarlanıyor, beriki koşup ekmeği kapıyordu. (25. cümle)

Ordaki kancık köpeklerden birini kokladı diye, yabancı bir hovardayla boğuşuluyor, hovarda sınır dışı edilinceye kadar uğraşılıyordu. (10. cümle)

Yukarıdaki örneklerde neden-sonuç ilişkisi -ince zarf fiili, koşul bildiren -se ekiyle, diye bağlacı ve yüzünden kelimesi ile sağlanmıştır. Neden-sonuç ilişkisinin tek bir cümlede gözlemlendiği örnekler birleşik cümlelerdir.

Anlam olarak neden-sonuç ilişkisini sağlayan örnek cümleler aşağıdaki gibidir:

Alay, memleketin güvenliğini daha iyi sağlayabileceği, daha önemli bir mevkie kalktı, yerini bir "Oto bölüğü" aldı...Mutfakta karavana kayınıyordu. Lakin Alay zamanındaki bolluk nerede...

Bu cümleler anlamsal olarak birbirlerine bağlanmış ve neden-sonuç ilişkisi yaratılmıştır. Öykünün geçtiği yerdeki bolluğun bitmesinin nedeni olarak alayın başka bir yere gitmiş olması gösterilmiştir.

Mevsim kışa doğruydum. Bol yağmurlar, yazın çatlayan toprakları adamakıllı yıkamıştı...Erkekler daha sinirli, daha kavgacı olmuşlardı. Kancıkların peşlerindeki enikler de palazlanmışlardı, lakin zayıftılar.

Birbiriyle bağlantılı bu iki cümlede de ilişki anlam üzerinden oluşturulmuştur. Yazın kurumuş olan toprağın yağmurlarla ıslandığı ve bunun sebebinin kış olduğu anlamı peş peşe verilmiş bu iki cümleyle anlaşılmaktadır. Bir cümle sonrasında gelen olaylar da kışın gelmesine bağlanmaktadır. Kış geldiği ve yemek bulmak, barınmak daha zor olduğu için erkeklerin daha sinirli olduğu bağlantısı kurulabilmektedir. Aynı şekilde, yaz geçip kış gelmiş, bu sürede de yavru köpekler büyümüş ancak kışın getirdiği açlık sebebiyle zayıf oldukları bilgisi verilmiştir.

Harp varmış harp!...İkisinin yüreğinden de aynı korku, aynı açlık korkusu geçti.

Yazar, birbiriyle bağlantılı ve neden-sonuç ilişkisiyle bağlı cümleleri sadece art arda vermemiştir. Bu iki cümle anlam olarak birbirine bağlıdır. Öyküdeki karakterlerin korkmasının sebebi savaş çıkmış olmasıdır. Ancak bu cümleler peş peşe verilmemiş olsa dahi okur tarafından bu anlam rahatlıkla çıkarılabilmektedir.

Öyküde en fazla yapıcı birleşik zamanlı cümleler görülmektedir. Birleşik yapı, fiilimsi ve şart kipleriyle oluşturulmuştur. Sıralı cümleler ile olayın akışı sağlanmıştır. Aynı anda ya da art arda olan olaylar sıralı cümleler ile aktarılmıştır. Böylece okuyucu olayı gözünde canlandırabilmektedir. Bir kısa öykü örneği olarak bunu başarabilmesi önemlidir:

Dumanı tüten yağlı bir kemik parçasını teneke kutusuna sokmağa uğraşan bir kocakarnın yanına sinirli bir erkek köpek usullacık sokuluyor, usta bir pençe vuruşuyla kemiği düşürüyor, kocakarı dönene kadar, ağzında kemik parçasıyla fırlıyor, kocakarıysa, dişsiz ağzıyla karanlık karanlık uluyordu.

3.1.4. Öyküde sözcük ve sözcük öbeği seçimi

Öykünün adını da aldığı ekmek kavgası ile ilişkili yiyecek isimleri ve yiyeceklerle ilgili kelime/ kelime grupları öyküde sıklıkla geçmektedir: mutfak, yemek, karavana, pişmek, kaynamak, tencere, ekmek içi, kemik, fasulye, nohut, börülce, pirinç pilavı, karpuz kabukları, buğday çuvaları, bolluk, artan yemek.

Öyküde zaman geçişi birebir zaman kelimelerinin verilmesiyle sağlanmıştır. Sabah, öğle, akşam, kış, ilkbahar, yaz zamanı veren kelimeler olarak kullanılmıştır. Bununla birlikte, mevsimleri de betimlemek için şu kelimeler kullanılmıştır: yağmur, çatlayan toprak, bol güneşli havalar, karlı dağlar, soğuk

rüzgarlar, hafif beyaz bulutlar, güneş. Öykünün geçtiği yerde insanlar dışındaki hayvan isimleri de verilmiştir: solucan, köpek, enik, karga, yırtıcı kuş, bit.

3.1.5. Öyküde söz sanatları

Öyküde çok sık olmasa da söz sanatlarından ve mecaz anlatımlarından yararlanılmıştır. Mecaz anlam genellikle deyim kullanımı ile sağlanmıştır.

2. cümle: Yalınayak çocuklarla ihtiyar kocakarılar, paslı teneke kutuları ağız ağıza dolu, uzaklaşırlarken...

3. cümle: Daha sonra meydan karga sürülerine kalırdı.

5. cümle: Arada, yırtıcı kuşlardan birisi, tam tepede, asılı gibi durur durur.

7. cümle: Mutfakta karavana kaynıyordu.

19. cümle: Bazan ufacık bir ayak dolaşıklığı yüzünden erkek köpeklerden biri gazaba geliyor, anayı enikleri birbirine karıştırıveriyordu...

20. cümle: ...öteki erkek köpekleri çileden çıkarıyor, bir anda meydancık birbirine giren köpeklerin yaygaralarıyla doluyordu.

22. cümle: Dumanı tüten yağlı bir kemik parçasını... karanlık karanlık uluyordu:

-iki gözün kör olsun e mi!

25. cümle: Sürüm sürüm sürün e mi! Allah belanı versin e mi!..

28. cümle: ...hafif beyaz bulutlar telaşlı koşuşuyorlardı.

40. cümle: Yiyeceğin sözü mü olurdu

46. cümle: Allah bundan geri komasın, zere beterin beteri var! Moskof gene kafa kaldırmış diyorlar!

50. cümle: İkisinin yüreğinden de aynı korku, aynı açlık korkusu geçti.

51. cümle:-Bundan geri koyma Yarabbi!

3.2. Öykünün eleştirel yorumu

Orhan Kemal "Ekmek Kavgası" isimli öyküsü, öykünün adından da anlaşılacağı üzere insanların ekmek kavgasını konu almaktadır. Kısa öykü bir olay örgüsü örneğidir. Olay ilahi bakış açısıyla anlatılmaktadır. Anlatıcı olaya dahil olmadan, sadece olanlara tamamen hâkim bir şekilde aktarmaktadır. Her öyküsünde olduğu gibi bu öyküsü de toplumcu eleştirel gerçekçilik anlayışı ile yazılmıştır. Ele alınan konu halkın aç olması ve artan yemekler, yemek artıkları için bile mücadele etmesi etrafında işlenmiştir. Detaylı karakter ve olay anlatımı yoktur ancak evsizler üzerinden halkın aç ve çaresiz olduğu aktarılmaktadır.

Öykü, genel olarak olumsuzluklar üzerine kurulmuş olsa da olumlu bir anlatımla başlar. Havanın sıcak olduğu, yaz ayları evsizler için daha kolay katlanılabilir zamanlardır. Aynı zamanda karınlarını doyurmak için alay karavanası vardır. Öykü ilerledikçe karavana gider, mevsim değişir, yağmurlar gelir. Hem mevsimin kötüleşmesi hem de alayın gitmesi evsiz insanlar için durumu daha da zorlaştırır.

Orhan Kemal bu öyküsünde ülkedeki ekonomik durumu eleştirmekte ve halkın aç, fakir olduğunu gözler önüne sermektedir. Öyküde iki evsiz arasında geçen şu diyalog öykünün temel eleştirisini aktaran bir hiciv olarak değerlendirilebilir:

- Bet bereket vardı...

- Yiyeceğin sözü mü olurdu? O canım fasulyalar, nohutlar, böğrülceler...

- Ya pirinç pilavları?

Alay karavanası zamanı çöpten buldukları yemek artıkları bet bereket olarak tanımlanmakta, “yiyeyeğin sözü mü olurdu?” ile de durum daha da abartılarak tasvir edilmektedir. İnsanlar için bu artıkların bile yeterli olduğu hatta deyimi yerindeyse “yediği önünde, yemediği arkasında” şeklinde bir anlatım mevcuttur. Bu açlık durumunun ve artanlarla beslenmenin normalleştirilerek aktarılması da bir eleştiri olarak değerlendirilebilecektir. Halk o kadar fakir ve açtır ki buldukları karpuz kabuklarına bile şükreder hale gelmiştir:

- Ya karpuz kabukları! Nasıl kemirirdik?

- Eeeeh, o günler de günmüş.

- Allah bundan geri komasın, zere beterin beteri var!

Kısa öyküde sık sık hayvanların da artıklar için insanlarla mücadele içinde olduğuna şahit olunmaktadır. Sıra ile önce insanlar atılan yiyecekleri almakta, sırasıyla da diğer hayvanlar gelerek kalanlarla karnını doyurmaktadır. Bu durum sanki bir vahşi yaşam ortamı belgeselini aktarır gibi aktarılmıştır. Önce güçlü olan büyük payı (ki bu öyküye göre yemek artıklarının çöpe atılan ilk halleridir) sonra ondan artakalanlarla da güç sırasına göre diğer canlılar beslenmektedir:

Yalınayak çocuklarla ihtiyar kocakarılar, paslı teneke kutuları ağız ağza dolu, uzaklaşırken, erkek köpekler sıhatten gerilmiş karınlarını güneşe devirip uyuklarlar, sarkık memeli dişiler de, peşlerinden tonton enikleriyle dolaşırlardı. Daha sonra meydan karga sürülerine kalırdı. Simsiyah kanatlarında mavi ışıltılarla kargalar “Gaak, Gaak!” diye sekerek karınlarını doyururlarken, yırtıcı kuşlar geniş kanatlarıyla havada daireler çizmeğe başlayınca, karga sürülerinde ürkeklik artardı. Arada, yırtıcı kuşlardan birisi, tam tepede, asılı gibi durur durur, sonra birdenbire, şimşek hızıyla toprağa iner, gagasında kalın bir solucanla tekrar havalanırdı.

Öykü 2. Dünya Savaşı yıllarını anlatmaktadır. Yazar bunun öykünün sonunda tek bir kelime ile okura aktarmaktadır:

Harp varmış harp! Moskof gene kafa kaldırmış diyorlar!

Kısa zaman önce büyük bir savaştan çıkmış ve bunun etkileriyle fakir ve aç olan halk, ikinci bir savaşın da korkusu içindedir. Bu cümle yine o dönemin bakış açısına da ayna tutmaktadır. Halka Sovyetlere karşı olma düşüncesi işlenmiştir. Yazar Sovyetlerden halk ağzıyla "Moskof" olarak bahsetmekte, halkın da onları sürekli isyan eden bir halk olarak gördüğünü "gene" diyerek aktarmaktadır. Burada da yiyecek bir ekmeğe bile muhtaç olan halkın, yemek artıklarına şükredip, temel haklarının peşinde olmayışı ile Sovyetlere karşı oluşu arasında bir ironi kurulmuştur.

Bağlam ve işlevsellik

"Ekmek Kavgası" isimli öyküde kullanılan bazı cümleler, ifadeler; durum bağlamında değerlendirildiğinde aynı ya da benzer bağlamda kullanılmıştır yorumu yapılabilecektir. Öyküde zaman geçişi net olarak şu cümlelerle sağlanmıştır:

14.cümle: Mevsim kışa doğruydı.

15.cümle: Bol yağmurlar, yazın çatlayan toprakları adamakıllı yıkamıştı.

26.cümle: İlkbahara doğruydı...

27.cümle: Bol güneşli havalar...

28.cümle: Karlı dağlardan soğuk rüzgârlar esiyor, hafif beyaz bulutlar telaşlı koşuyorlardı.

Cümlelerde doğrudan mevsimlere atıfta bulunulmuş, zamanın geçişi mevsimlerin değişimi üzerinden verilmiştir. Benzer cümle ve yapıların kullanıldığı görülmektedir. Öyküde anlam bütünlüğü ve bağdaşıklık bu şekilde sağlanmaktadır.

Mevsimler dışında zamanın nasıl değiştiğine dair ipucu öyküde anlatılan insanlar üzerinden de verilmektedir:

2.cümle: Yalınayak çocuklarla ihtiyar kocakarılar, paslı teneke kutuları ağız ağıza dolu, uzaklaşırken, erkek köpekler sıhatten gerilmiş karınlarını güneşe devirip uyuklarlar, sarkık memeli dişiler de, peşlerinden tonton enikleriyle dolaşırlardı.

16.cümle: Sırtlarında çalı çırpıyla kocakarılar, yalınayak çocuklar, köpek sürüleri gene geliyordu.

17.cümle: Erkekler daha sinirli, daha kavgacı olmuşlardı.

18.cümle: Kancıkların peşlerindeki enikler de palazlanmışlardı, lakin zayıftılar.

19.cümle: Bazan ufacık bir ayak dolaşıklığı yüzünden erkek köpeklerden biri gazaba geliyor, anayı enikleri birbirine karıştırıveriyordu...

29.cümle: İki kocakarı alay mutfağının arkasındaki arsada, ıslak toprağa karşılıklı oturmuşlardı...

30.cümle: Teneke kutuları bomboştı.

31.cümle: Yanıbaşlarında birkaç erkek köpek, birbirine geçmiş böğürleriyle, sinirli sinirli soluyarak uyukluyorlardı.

Bu cümlelerde üç ayrı durumda da insanların hali anlatılmaktadır. **cümleler** birbirlerine yakın kelimelerle kurulmuş, birbirine yakın cümlelerle öyküde ritmik bir düzen sağlanmıştır. Yine öyküde bu şekilde bir tutarlılık vardır yorumu yapılabilecektir.

Son olarak; bölüğün olduğu ve olmadığı zaman ilişkin aşağıdaki cümleler öyküdeki zaman duygusunu yaratmaktadır:

1.cümle: akşam karavanalarından artan yemeklerin döküldüğü toprak, kalın ve besili solucanların hazla kıvrıldığı zifirden bir bulamaç halindeydi.

7.cümle: Mutfakta karavana kaynıyordu.

12.cümle: Artık mutfakta esash şekilde yemek pişmiyordu.

Daha önceki örneklerde de belirtildiği gibi öykünün geneline bakıldığında yazarın birbirine yakın cümleler kurarak öyküde süreklilik duygusunu sağladığı görülmektedir. Bir başka örnek olarak şu iki cümle verilebilir:

1.cümle: Sabah, öğle, akşam karavanalarından artan yemeklerin döküldüğü toprak, kalın ve besili solucanların hazla kıvrıldığı zifirden bir bulamaç halindeydi.

13.cümle: Nöbetçi birkaç er için küçük tencerelerde pişiyor, arsaya hemen hemen hiçbir şey dökülmüyor, pek pek, birkaç kemik, biraz ekmek içi filan...

İki farklı zaman için verilen cümlelerde, durumun ne kadar değiştiği benzer bir anlatımla aktarılmaktadır. İlk cümlede yer alan “Sabah, öğle, akşam karavanaları” ile sürekli ve çok yemek piştiği okuyucuya aktarılmaktadır, “nöbetçi birkaç er için küçük tencerelerde” ile ise durumun artık tam tersinin yaşandığı, durumlarda bir karşıtlık olduğu anlamı okuyucuya aktarılmaktadır. Yine aynı şekilde “artan yemeklerin döküldüğü toprak...bir bulamaç halindeydi” anlatımıyla bitmeyen ve hatta toprağa dökülen yemek bolluğu belirtilmektedir. Oysa 13.cümlede “arsaya hemen hemen hiçbir şey dökülmüyor” denilerek durumun nasıl değiştiği verilmektedir.

4. Sonuç, tartışma ve öneriler

Ekmek Kavgası isimli kısa öykü dilbilimsel eleştiri yöntemine göre çözümlenmiş ve öyküde yapılar tek tek belirlenmiştir. Buna göre öykünün dil bilgisi yapıları göz önünde bulundurulduğunda ve Maarif Programındaki dil bilimsel yapılarla karşılaştırılması yapıldığında B2 sonu C1 başlangıcı öğrenciler için okuma materyali olarak kullanılabilir bir kısa öyküdür. B2 seviyesinin sonundaki öğrenciler bu öyküde geçen dil yapılarının hepsine hâkimdir. Bu sebeple bu öykünün dil öğretimi için kullanımı dil bilgisi yapıları göz önünde tutulduğunda B2 ileri seviye için uygundur. Ancak kısa öyküde kullanılan mecaz anlamlar ve bazı yerel ağız özellikleri öykünün anlaşılmasını B2 seviyesindeki öğrenciler için zorlaştıracaktır. Yazarın kasten yazdığı konuşma dilindeki bozukluklar okurun konuyu anlamamasına ve okuma becerisine karşı olumsuz tutum geliştirmesine sebep olacaktır. Yapılan incelemede yer alan bazı devrik yapıların öğrencide kafa karışıklığına sebebiyet verebileceği düşünülmektedir.

Öykünün genel eleştirel yorumu noktasında ise, Orhan Kemal'in Ekmek Kavgası öyküsü dönemin şartlarını ve insanların verdiği mücadeleyi çok net bir şekilde gözler önüne sermektedir. Dönemin Türkiye'sini bilmeyen bir öğrenci için algılanması güç olsa da bunu kurmaca bir metin olarak

değerlendirmesi mümkündür. Ancak dönem şartlarını bilen, öyküde yapılan atıfları anlayabilen bir okuyucu için öykünün anlaşılması daha kolay olacaktır. Öyküde geçtiği şekliyle “Moskof” tan kastedilenin ya da “Balkan Harbi” ile hangi olaydan bahsedildiğini anlayabilen bir öğrenci için öykü daha anlaşılabilir olacaktır. Okuma becerisinin gelişmesinde ve yabancı dil öğrenen bireylerin okuma alışkanlığı kazanabilmesi için okudukları metni anlayabilmeleri büyük önem arz etmektedir.

Bağlamsal olarak ortaya koyulan benzerlikler, bağdaşıklık sağlayıcılar okuyucuya her ne kadar okuma zevki verecek olsa da Türkçeyi yeni öğrenen bir öğrenci için fark edilmesi zor ayrıntılar olacaktır. Ancak, metnin kendi içerisinde tutarlı olması bu noktada öğrenenin dile karşı tutumu için oldukça faydalıdır. Yabancı bir dilde okuma yaparken beklenen, öğrencinin bu ayrıntıları fark etmesinden ziyade, bu metinsel özelliklerin okuma becerisi ve alışkanlığını olumlu etkilemesi olmalıdır.

Dil bilgisel yapılar üzerinden yapılan düzey belirleme akabinde, Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programındaki kazanımlara göre değerlendirme yapabilmek için B2 düzeyi okuma kazanımları incelenmiştir. Aşağıdaki kazanımların doğrudan bu çalışma ile ilgili olduğu tespit edilmiştir:

Tablo 1. (Türkiye Maarif Vakfı, 2020)

Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.
Bağlamdan hareketle mecazlı ifadeleri ve kalıpları anlamlandırır.
Öyküleyici/edebî metinlerdeki olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler.
Öyküleyici/edebî metinlerde yer alan kişilerin özelliklerini belirler.
Öyküleyici/edebî metinlerdeki temel çatışmayı/çatışmaları belirler.
Öyküleyici/bilgilendirici metinlerin tema, konu ve ana duygusunu belirler

B2 düzeyindeki bir öğrencinin yukarıdaki kazanımları edindiği göz önünde bulundurulduğunda, Ekmek Kavgası isimli öyküde geçen mecazlı ifadeleri, kalıpları, metnin temasını, olay örgüsünü, kişilerini anlaması beklenmektedir. Ancak yine de bu kazanımlar ile özgün metinde kullanılan dil karşılaştırıldığında, öğrencinin öyküyü genel olarak anlasa ve kişileri belirlese dahi tarihi alt yapısı ve yöre insanının konuşma şekline uzak olması durumunda metindeki söz varlığını tam olarak anlamlandırması mümkün değildir.

Tüm bu incelemelerin sonucunda söylenebilir ki Ekmek Kavgası isimli kısa öykü dil bilgisel yapıları açısından B2 seviyesindeki bir öğrenci için uygun olsa da kültürel alt yapısı ve metinsellik ölçütleri göz önünde bulundurulduğunda öğrencinin okuma ve okuma ile doğrudan ilişkili olan “anlama” becerisi için oldukça zorlayıcıdır. Ancak, B2 düzeyindeki bir öğrenciden kazanmış olması beklenen Tablo 1.’deki kazanımlara bakıldığında, bu düzeydeki bir öğrencinin metni genel olarak anlaması olağandır. Dil öğretimi amacı ile seçilen metinlerin hedef kitlenin yalnızca dil bilgisel birikimine değil aynı zamanda kültürel, tarihi, entelektüel birikimine hitap etmesi zorunlu bir ölçüttür. Tüm bu sebepler göz önünde bulundurulduğunda Ekmek Kavgası isimli öykünün ancak yöresel ağızlara aşina olan, bahsi geçen tüm kazanımları ve tarihsel alt yapıyı edinmiş hedef kitle için uygun olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğretimi için hazırlanan gerek okuma kitapları gerekse ders kitapları olsun büyük bir emek ve çalışma sonucunda yayımlanmakta ve kullanılmaya başlanmaktadır. Ancak bu çalışma hazırlanırken görülmüştür ki Yabancılar Türkçe Öğretimi konusunda, özellikle seviyelere göre hikâyelerin sayısı çok yetersizdir. Aynı zamanda kısa öyküler açısından bu çalışmada uygulandığı gibi dilbilimsel-işlevsel

analizlerin de sayısı oldukça azdır. Ders materyali olarak seçilen ya da seçilecek olan metinlerin yalnızca dil bilimsel olarak uygunluğu tek başına yeterli olmamakta, metnin düşünsel, kişilerarası, metinsel anlamlarının da hedef kitle uygun olup olmadığı bir seçim ölçütü olmalıdır. Metnin metinsellik ölçütlerine uygun olması ise hedef kitlenin yabancı dilde okuma alışkanlığını kazanabilmesi için elzemdir. Metin seçimi ve materyal hazırlığı aşamalarında tüm bu basamaklar gözden geçirilmeli, konu yalnızca dil öğretimi açısından ele alınmamalı, tüm çalışmalar dilbilim ve edebiyat alanlarıyla da birlikte değerlendirilmelidir.

Kaynakça

- Alagözlü, N. (2005). Yılmaz Erdoğan'ın "Keşke" Öyküsü Ve Söylem Biçembilimi: Bir Yöntem Ve Uygulama. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), s. 67-80.
- Beats, H. (2013). Yazınsal Bir Tür Olarak Kısa Öykü. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Durmuş, M. (2013). İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Özgün Ve Değiştirilmiş Dilsel Girdi Üzerine. *Turkish Studies*, 1291-1306.
- Erden, A. (1998). Kısa Öykü ve Dilbilimsel Eleştiri. Ankara: Gündoğan.
- Güncel Türkçe Sözlük. (tarih yok). **26.03.2023** tarihinde Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.
- Güneş, F. (2013). Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, s. 1-12.
- Kemal, O. (2020). Ekmek Kavgası. İstanbul: Everest Yayınları.
- Mercan, Ö. (2018). Muzaffer İzgü Öykülerindeki Söylem Biçeminin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Uygunluğu. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Enstitüsü. Ankara.
- Nurlu, M., & Kutlu, A. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Peyami Safa'nın Esrarlı Köşk Öyküsünün A2 Seviyesine Uyarlanması. XII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu 21-23 Ekim 2020 , (s. 269-281). Ankara.
- Sahin, U. (2013). Bir Eleştirel Söylem Biçembilim Uygulaması: Adalet Ağaoğlu'nun "Karanfilsiz" Adlı Hikâyesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 79-104.
- Sarıçoban, A., & Küçüköğlü, H. (2011). Using Literature In Efl Classes: Short Story. 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, (s. 160-170). Sarajevo.
- Toolan, M. (2013). Preliminaries. *Language in Literature*. içinde New York: Routledge.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı. İstanbul: Türkiye Maarif Vakfı.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Kitabın adı: Ekmek Kavgası

Kitabın yazarı: Orhan Kemal

Yayınevi: Everest Yayınları

36. Baskı : Ekim 2020, İstanbul

Sayfa: 1-4

Ekmek Kavgası

Sabah, öğle, akşam karavanalarından artan yemeklerin döküldüğü toprak, kalın ve besili solucanların hazla kıvrıldığı zifirden bir bulamaç halindeydi. Yalınayak çocuklarla ihtiyar kocakarılar, paslı teneke kutuları ağız ağıza dolu, uzaklaşırken, erkek köpekler sıhhten gerilmiş karınlarını güneşe devirip uyuklarlar, sarkık memeli dişiler de, peşlerinden tonton enikleriyle dolaşırlardı.

Daha sonra meydan karga sürülerine kalırdı. Simsiyah kanatlarında mavi ışıltılarla kargalar “Gaak, Gaak!” diye sekerek karınlarını doyururlarken, yırtıcı kuşlar geniş kanatlarıyla havada daireler çizmeğe başlayınca, karga sürülerinde ürkeklik artardı. Arada, yırtıcı kuşlardan birisi, tam tepede, asılı gibi durur durur, sonra birdenbire, şimşek hızıyla toprağa iner, gagasında kalın bir solucanla tekrar havalanırdı.

Gün geldi, Alay, memleketin güvenliğini daha iyi sağlayabileceği, daha önemli bir mevkie kalktı, yerini bir “Oto bölüğü” aldı... Mutfakta karavana kayınıyordu. Lakin Alay zamanındaki bolluk nerede...

Yalınayak çocuklarla kocakarılar paslı kutularını daha önce doldurabilmek için çekişiyorlarsa da, köpekler arasında esaslı bir savaş başlamıştı.

Ordaki kancık köpeklerden birini kokladı diye, yabancı bir hovardayla boğuşuluyor, hovarda sınır dışı edilinceye kadar uğraşılıyordu.

Gün geldi bu “Oto bölüğü” de kalktı. Artık mutfakta esaslı şekilde yemek pişmiyordu. Nöbetçi birkaç er için küçük tencerelerde pişiyor, arsaya hemen hemen hiçbir şey dökülmüyor, pek pek, birkaç kemik, biraz ekmek içi filan...

Mevsim kışa doğruydı. Bol yağmurlar, yazın çatlayan toprakları adamakıllı yıkamıştı. Sırtlarında çalı çırpıyla kocakarılar, yalınayak çocuklar, köpek sürüleri gene geliyordu. Erkekler daha sinirli, daha kavgacı olmuşlardı. Kancıkların peşlerindeki enikler de palazlanmışlardı, lakin zayıftılar. Bazan ufacak bir ayak dolaşıklığı yüzünden erkek köpeklerden biri gazaba geliyor, anayı enikleri birbirine karıştırıveriyordu... “Zavallı bir kancığı boğmak isteyen” erkek köpekse, birer kenarda hırsla bekleyen öteki erkek köpekleri çileden çıkarıyor, bir anda meydancık birbirine giren köpeklerin yaygaralarıyla doluyordu.

Bazan bir kemik parçası yüzünden insanlarla köpekler arasında da kavgalar oluyordu. Dumanı tüten yağlı bir kemik parçasını teneke kutusuna sokmağa uğraşan bir kocakarının yanına sinirli bir erkek köpek usullacık sokuluyor, usta bir pençe vuruşuyla kemiği düşürüyor, kocakarı dönene kadar, ağzında kemik parçasıyla fırlıyor, kocakarıysa, dişsiz ağızıyla karanlık karanlık uluyordu:

– Allah kahretsin e mi! iki gözün kör olsun e mi!

Yahut, bir parça ekmek içine doğru bir kocakarı, değneğine dayana dayana giderken, aynı ekmek içi yalınayak bir oğlan tarafından da görülmüş oluyordu... Oğlan kocakarının değneğini çekiverince, kadın yuvarlanıyor, beriki koşup ekmeği kapıyordu.

Kocakarı gene uluyordu:

– Sürüm sürüm sürün e mi! Allah belanı versin e mi!..

İlkbahara doğruydu... Bol güneşli havalar... Karlı dağlardan soğuk rüzgârlar esiyor, hafif beyaz bulutlar telaşlı koşuyorlardı.

İki kocakarı alay mutfağının arkasındaki arsada, ıslak toprağa karşılıklı oturmuşlardı... Teneke kutuları bomboştu. Yanıbaşlarında birkaç erkek köpek, birbirine geçmiş böğürleriyle, sinirli sinirli soluyarak uyukluyorlardı. Güneş sıcaktı... Kocakarılar, yama yama üstüne vurulmuş, kalın hırkalarını çıkardılar. Sivrilmiş omuz başları, içleri boşalmış kuru memeleri... Koltuk altları güneşte tatlı tatlı gidişti, uzun uzun kaşındılar... Sonra, hırkalarının kıvrımlarına saklanmış bitleri bulup bulup kırmağa başladılar. Sivri çenesinde üç siyah kıl fırlamış olanı:

– Bet bereket vardı anam... dedi, bet bereket vardı... Yiyeceğin sözü mü olurdu? O canım fasulyalar, nohutlar, böğrülceler... Ya pirinç pilavları?

Ötekinin bir gözü kördü.

– Doğru... diye başını salladı. Bet bereket vardı o zaman... İnsan karnını doyururdu da, doldurur konu komşuya bile götürürdü...

– Ya karpuz kabukları! Nasıl kemirirdik?

– Eeeeh, o günler de günmüş. Allah bundan geri komasın, zere beterin beteri var!

– Bu askercikleri de ne demiye alıp götürürler sanki burdan?

– Harp varmış harp! Moskof gene kafa kaldırmış diyorlar!

Bir müddet korkuyla bakıştılar. Körü:

– Kafa kaldırmış ha? diye başını salladı, gözlerini karşı dağlara kaldırdı. Aklından, Balkan harbinin araba tekerlekli topları geçti; ölmüş askerler, buğday çuvaları, yüklü bir arabanın tekerleği altında kafası ezilmiş bir çocuk cesedi...

– Allah sen gösterme Yarabbi!

İkisinin yüreğinden de aynı korku, aynı açlık korkusu geçti. Hemen hemen aynı zamanda söylendiler:

– Bundan geri koyma Yarabbi!

Tepelerinde bir çaylak, geniş daireler çizerek dolaşıyordu.

18. Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın eserlerinden *Türkçe Sözlük'e* katkılar¹

Mehmet YASTI²

APA: Yastı, M. (2023). Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın eserlerinden *Türkçe Sözlük'e* katkılar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 276-308. DOI: 10.29000/rumelide.1279085

Öz

İletişim kurma ve anlaşma aracı olan dilin en hızlı değişen unsuru söz varlığıdır. Milletlerin tarihsel süreç içinde geçirdiği toplumsal, kültürel değişim ve gelişimini, inançlarını, dünyaya bakış açılarını yazılı eserlerin söz varlığından ve sözcüklere yükledikleri anlamlardan tahmin etmek mümkündür. Bu bağlamda belli bir dönem ve sahanın söz varlığını toplu biçimde içine alan sözlükler dilin zenginliğini göstermesi bakımından önemli kaynaklardır. Sözlükler dildeki değişim ve gelişmelere göre zaman içinde ve çeşitli şekillerde zenginleştirilmeye açık eserlerdir. Sözlüklerin söz varlığının zenginleştirilmesi için yazar ve şairlerin edebi eserlerinin sadeleştirilmemiş, yazıldığı dönemin dil hususiyetlerini muhafaza eden şekillerinin taranması yöntemlerden biridir. Bu tarama yöntemiyle sadece yazar ve şairin üslubu, dili kullanış biçimi değil, dönem itibarıyla sözlüklerde yer almayan sözcükleri ve sözcük türetme şekillerini de ortaya çıkarmak mümkündür. 20. yüzyıl Türk edebiyatının önde gelen romancılarından biri olan, İstanbul ve çevresinin renkli ve hareketli yaşam biçimlerini, âdetlerini, inançlarını hayal gücünün zenginliği ile akıcı bir dille işleyen Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın eserlerinin söz varlığı bu bağlamda ele alınmıştır. Bu çalışmada Gürpınar'ın orijinal dilinden Latin harflerine aktarılan *Hayattan Sayfalar*, *Şeytan İşi*, *Kadınlar Vaizi*, *İffet*, *Şık*, *Gulyabani*, *Mezarından Kalkan Şehit*, *Billur Kalp* adlı eserleri taranmış, bu eserlerde tespit edilen ve *Türkçe Sözlük'te* yer almayan sözcükler, deyimler incelenmiştir. Bu çalışma ile yazarın eserlerinde tespit edilen sözcükleri literatüre tekrar kazandırmak amaçlandığı gibi yazarın sözcük türetme olanakları ve yöntemleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Hüseyin Rahmi Gürpınar, Söz varlığı, Türkçe Sözlük, anlambilim

Contributions to the Turkish Dictionary from the Works of Hüseyin Rahmi Gürpınar

Abstract

Vocabulary is the most rapidly changing element of language as a means of communication and agreement. It is possible to predict the social and cultural change and development of nations in the historical process, their beliefs, their perspectives on the world, from the vocabulary of written works and the meanings they attribute to words. In this context, dictionaries that collectively include the vocabulary of a certain period and field are important sources in terms of showing the richness of the language. Dictionaries are works that are open to enrichment over time and in various ways according to changes and developments in the language. In order to enrich the vocabulary of dictionaries, scanning the literary works of writers and poets in a way that preserves the language characteristics of the period in which they were written is one of the methods. With the scanning method, it is

¹ Bu makale 2-3 Aralık 2022 tarihlerinde yapılan Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sunulan *Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın Eserlerinden Türkçe Sözlük'e Katkılar* başlıklı bildiri metni temel alınarak oluşturulmuştur. Bildiri metni düzeltilmiş, yeni eserlerin taranmasıyla elde edilen veriler güncellenmiş, yeni tespitlerle genişletilmiştir.

² Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, SBBF, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Konya, Türkiye) mehmetyasti42@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8084-7946 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1279085]

possible to reveal not only the style of the author and the poet, the way they use the language, but also the words that are not included in the dictionaries and the forms of word derivation. The vocabulary of the works of Hüseyin Rahmi Gürpınar, one of the leading novelists of 20th century Turkish literature, who deals with the colorful and active lifestyles, customs and beliefs of Istanbul and its surroundings, with the richness of his imagination, with a fluent language, has been examined in this context. In this study, Gürpınar's works named *Hayattan Sayfalar*, *Şeytan İşi*, *Kadınlar Vaizi*, *İffet*, *Şık*, *Gulyabani*, *Mezarından Kalkan Şehit*, *Billur Kalp*, which were transferred from the original language to Latin letters, were scanned, and the words and idioms identified in these works and not included in the TDK Turkish Dictionary. identified and investigated. In this study, it is aimed to bring back the words determined in the author's works to the literature, as well as to determine the author's word derivation skills and forms.

Keywords: Hüseyin Rahmi Gürpınar, vocabulary, Turkish Dictionary, semantics

Giriş

Türkçe Sözlük'te (TS) *Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler* (1998, s. 2027) şeklinde tanımlanan *söz varlığı* sadece sözcükleri değil, deyim, atasözü, kalıp ifadeler, terimler gibi yapıları da kapsar. İletişim kurma ve anlaşma aracı olarak dilin en hızlı değişen/yenilenen unsuru söz varlığıdır ve söz varlığının ana malzemesi olan sözcüklerdir. Aksan'a göre gerek konuşma ve gerekse yazı dilinde en etkili dil birimi sözcüklerdir (2000, s. 61). Sözcükler kimi zaman ihtiyaca göre halkın, kimi zaman da topluma yön veren, toplumun edebi kültürünü geliştirmeye katkı sağlayan şair ya da yazarların eli ile türetilir. Korkmaz (1972, s. 107-108) bu durumu şöyle ifade eder: *Ashnda şairler, edipler ve yazarlar dilin malzemesini kullanmakta elbette özgürdürler. Dili bir san'at ve düşünce aracı olarak istedikleri biçimde kullanabilirler ve kullanmalıdırlar da. Öyle ki, yeni kelimeler ve olanaklarla genişletme, geliştirme ve güzelleştirme yolunda en büyük yetki ve katkı onlarındır. Güçlü şair ve yazarların elinde işlenmeyen bir dil, kurumuş yapağa, ruhsuz bir kalıba benzer; gelişip güzelleşemez.*

Belli bir dönem ve sahanın söz varlığını toplu biçimde içine alan sözlükler, dilin zenginliğini göstermesi bakımından önemli kaynaklardır. Sözlükler dildeki değişme ve gelişmelere göre zaman içinde ve çeşitli şekillerde zenginleştirilmeye açıktır. Sözlüklerin söz varlığının genişletilmesi için yazar ve şairlerin edebî eserlerinin sadeleştirilmeden, yazıldığı dönemin dil hususiyetlerini muhafaza edecek şekilde taranması yöntemlerinden biridir. Bu yöntemle sadece yazar ve şairin dili kullanım yeteneğini değil, sözlüklerde yer almayan sözcükleri, deyimleri, atasözlerini, kalıp ifadeleri, sözcük türetme şekillerini tespit etmek de mümkündür. Böylelikle unutulmaya yüz tutmuş, sözlüklerde olmayan kelimelerin halkın diline, hafızasına ve sözlüklere tekrar kazandırılması Türkçenin söz varlığına önemli katkılar sağlayacaktır. Batı'da yapılan çalışmalarla kıyaslandığında Türkiye'de bu konuda yapılan çalışmalar yeterli seviyede değildir. Örneğin Shakespeare'nin İngilizceye 1500'ü aşkın kelime ve deyim kazandırdığı iddia edilmektedir (Nevalainen'den akt. Şirin, 2020, s. 51).

Bu bağlamda 1864 yılında İstanbul'da dünyaya gelen ve 20. yüzyıl Türk edebiyatının önde gelen ve üretken edebiyatçılarından biri olan Hüseyin Rahmi Gürpınar, Osmanlı Devleti'nin son dönemleri - Tanzimat, Servet-i Fünun, Meşrutiyet- ile Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk dönemlerinde eserler vermiştir. Bu dönemler Türk toplumunun sadece siyasi açıdan değil, kültürel olarak da Batılılaşmaya çalıştığını süreçleri kapsar. Gürpınar, iyi bir toplum gözlemcisidir. Gözlemleriyle İstanbul ve çevresinin renkli ve hareketli yaşam biçimlerini, âdetlerini, hurafe ve batıl inançlarını hayal gücünün zenginliği ile akıcı bir

dille eserlerinde sergilemiştir. O, eserlerinde yer alan karakterleri –İstanbul hanımefendileri ve beyefendileri, evlatlıklar, öksüz ve yetimler, yoksullar, dadılar, kalfalar, kâhyalar, bürokratlar, küçük memurlar, polisler, yazarlar, mülkiyeliler, hukukçular, askerler, doktorlar, eczacılar, tüccarlar, öğretmenler, din adamları, politikacılar, şairler, müzikseverler, ressamlar, tiyatrocular, sporcular, harp zenginleri, vurguncular, mirasyediler, iç güveyiler, dullar, gayrimeşru çocuklar, dolandırıcılar, dilenciler, eşkıyalar, fahişeler, metresler, muhabbet tellalları, hovardalar, şıpsevdiiler, fedakârlar, iffetsizler, namussuzlar, alafranga tipler, züppe tipler, dedikoducular, fetanlar, Fransızlar, Rumlar, Ermeniler, Yahudiler, Ruslar, vb.- çoğu zaman yetiştiği kültürel çevrenin ve yetiştiği bölgenin ağız ile gerçek hayatta olduğu gibi konuşturmuştur (Özcamkan Ayaz vd., 2021, s. 10). Gürpınar eserlerinde yaşadığı toplumu yakından ilgilendiren hemen hemen bütün sosyal, psikolojik, siyasi ve ekonomik konulara değinmiştir.

Gürpınar'ın eserleri bugüne kadar birçok kez günümüz Türkçesine sadeleştirilerek yayımlanmıştır. Bu çalışmada Gürpınar'ın orijinal dilinden Latin harflerine aktarılan *Hayattan Sayfalar (HS)*, *Şeytan İşi (Şİ)*, *Kadınlar Vaizi (KV)*, *İffet (İ)*, *Şık (Ş)*, *Gulyabani (GY)*, *Mezarından Kalkan Şehit (MKŞ)*, *Billur Kalp (BK)* adlı eserleri taranmış, Türk Dil Kurumu'nun Türkçe Sözlük'ün 1998 yılındaki baskısında yer almayan sözcükler, deyimler, kalıp ifadeler tespit edilerek TS'nin söz varlığına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

1. Türkçe Sözlük'te Bulunmayan Sözcükler

1.1. Filler

Gürpınar'ın fiil türetmede en çok kullandığı ekler: +lA, +lA-n-, +lA-ş-, +lA-t- isimden fiil yapım ekleri ile -l-, -ş- fiilden fiil yapım ekleridir.

+lA, Türkçenin her döneminde ve sahasında işlek olarak kullanılan isimden fiil yapım eklerinden birisidir. Eski Türkçe (ET) döneminden günümüze ekin kullanımı giderek artmış, sadece Türkçe isimlere değil, yabancı kökenli isimlere de gelerek genellikle geçişli fiiller türetilmiştir: ET'de ab+lA- “avla-”, mün+le- “çorba iç-”, sü+le- “asker sevk et-”, ayıg+lA- “kötüle-”; günümüzde derece+le-, fit+le-, fiyatla-, hıza+lA-, program+lA-vb gibi. Ekin Türkçede üzerine -n-, -ş-, -t çatı eklerini alarak geçişsiz fiiller türeten biçimleri yaygındır.

Deny (2012, s. 433), *Türk Dil Bilgisi* adlı çalışmasında Türkçe ve yabancı kelimelerin üzerine +lA ekinin getirilmesiyle birçok fiil türetildiğini belirtmiş ve ekin +lA-n-, +lA-ş-, +lA-t- şekillerini ayrı biçim birim olarak değerlendirmemiştir. Deny, çalışmasında ayrıca +lA ekinin Türkçenin doğu lehçelerinde ünsüzle biten kelimelere geldiği zaman +tA, +dA (aldat-, aldan-...) şekline döndüğünü ifade etmiştir³ Deny'in bu tespitini Kuzey-batı lehçelerinde de görmek mümkündür.⁴

Banguoğlu (1974, s. 219), *Türkçenin Grameri* adlı eserinde isimden fiil yapan +lA- ile ekin +lAn-, +lAş-, genişlemiş şekillerini ayrı maddelerde ele alarak bunların farklı dil birimler olduğunu savunmuştur.

³ Deny'in dikkat çektiği husus sadece Kuzey-batı lehçelerinde değil, Türkiye Türkçesinde ve tarihi lehçelerde de mevcuttur. Türkiye Türkçesinde fısıl-da-, çatır-da-, is-te- (<iz-de-), parıl-da-, kolda-...; Eski Anadolu Türkçesinde al-da-, al-da-y-ı, al-da-y-a düş-, ün-de- fiillerini verebiliriz.

⁴ Kazak, Nogay, Karakalpak Türkçelerinde ek, -l->-d- değişimine uğrayarak +dA, +tA ve ekin genişlemiş şekilleri de +lA-n-, +dA-n-, +tA-n-, +lA-s-, +dA-s-, +tA-s- şekillerinde kullanıla gelmiştir: iri-len- “iri ol-”, cay-las- “yerleş-”, gül-den- “çiçeklen-”; mırıl-da- “mırıl-da-”, ün-de-...gibi (Koç ve Doğan 2004, s. 225; Ergönenç 2007, s. 632; Uygur 2007, s. 565). Kırgız Türkçesinde de ekin -l->-d- aykırılışması sonucu +dA-, +tA-; +lo-, +lö-; +do-, +dö- şekilleri vardır: ün+dö- “konuş-”, taş+ta- “at-, dışla-”, oy+lo- “düşün-” (Kasapoğlu, 2005, s. 129). Yakut Türkçesinde de ekin +lAA-, +lOO-, +dAA-, +dOO-, +tAA-, +tOO-, +nAA-, +nOO- şekilleri mevcuttur (Kirişçiöğlu, 2007, s. 1249) (Cin, 2017, s. 171).

Ekin +lAn-, +lAş- şeklinin +lA- ekinin edilgen ve dönüşlü şekli olmayıp ayrı bir fiil olduğunu iddia etmiş ve *yağ+la-n-mak* (*yağ sürünmek*), *yağ+lan-mak* (*yağ bağlamak*), *baş+la-n-mak* (*girişilmek*), *baş+lan-mak* (*baş bağlamak*); *taş+la-ş-mak* (*birbirini taşlamak*), *taş+laş-mak* (*taş kesilmek*), *ters+le-ş-mek* (*birbirini terslemek*), *ters+leş-mek* (*huysuzlaşmak*) gibi örnekleri sıralamıştır. Banguoğlu, ayrıca +lAn-, +lAş- ekleriyle türetilen fiillerin bir kısmının +lA- ile türetilmiş şekillerinin olmadığını ifade etmiştir.

Gencan (1979, s. 304), *Dilbilgisi* adlı eserinde ekin hem +lA-n-, hem de +lAn- şeklinin olduğunu *ev+len-mek*, *kir+len-mek*; *baş+la-n-mak*, *ateş+le-n-mek* gibi örneklerle belirtmiştir. Gencan, +lAş- eki ile türeyen kelimeleri de iki başlıkta ele almıştır. Birinci grupta +lAş- eki ile türeyen fiillerin +lA- ile türemiş biçimlerinin pek olmadığını ifade etmiştir: *dert-leş-mek*, *bir-leş-mek*, *güzel+leş-mek*, vb. İkinci grupta ise ekin +lA-ş- şeklinde türetilmediğini belirtmiştir: *taş+la-ş-mak*, *pay+la-ş-mak*, *kucak+la-ş-mak*,...örneklerini sıralar.

Hatipoğlu (1981, s. 91), *Türkçenin Ekleri* adlı çalışmasında +lA- ekini *acı+lan-mak*, *ağda-lan-mak*, *akıl+lan-mak*; *ağır+laş-mak* gibi örnekleri sıralayarak ekin +lAn- ve +lAş- şekillerinden ayrı ayrı ele almıştır.

Ediskun (1999, s. 225), *Türk Dilbilgisi* adlı eserinde +lA- ekinin Türkçede çok işlek kullanıldığını ifade ettikten sonra bu ek ile türemiş kelimelere örnekler verir: *hav+la-*, *miyav+la-*, *pepe+le-*, ...gibi. Bu ekin bugün anlam farklılaşmasıyla +le(n)-, +le(ş)-, +le(t)- biçimlerinin kullanıldığı belirtir: *ev-le(n)-*, *can-la(n)-*, *iri-le(ş)-*, *kir-le(t)-*, gibi örnekleri sıralar.

Koç (1990, s. 101), *Yeni Dilbilgisi* adlı çalışmasında *bulut+lan-mak*, *duygu+lan-mak*; *aptal+laş-mak* gibi örnekleri vererek eki +lAn-, +lAş- olarak kabul etmiştir.

Ergin (2003, s. 180), *Türk Dilbilgisi* adlı eserinde +lAn-, +lAş- eklerinin varlığını kabul etmez. +lA- ile yapılan kimi fiillerin bu şekilleri ile kullanılmayıp ya da kullanımdan düşüp sonlarına fiilden fiil yapım eki olarak kullanıma girdiklerini belirtir. Verdiği örneklerde bu ekleri ayrı ayrı gösterir: *küf-le-n-*, *yak-la-ş-*, *dar-la-t-*, vb.

Korkmaz (2003, s. 119), *Türkiye Türkçesi Grameri* adlı eserinde Eski Türkçeden beri işlek kullanılan ve geçişli ve geçişsiz fiiller türeten +lA- ile ekin +lAn-(<lA-n-), lAş- (<lA-ş-) biçim birimlerini ayrı maddelerde ele almıştır.

Akalın (1999, s. 98) ise makalesinde isim ve sıfatlara +lA- eki ile geçişli fiiller meydana getirildiğini belirtir. Geçişsizlik ifadesi için +lA- isimden fiil yapım ekine -n- ve -ş- çatı eklerinin getirildiğini ekin +lAn-, +lAş- şeklinde değil, +lA-n-, +lA-ş- biçimini kabul eder.

Gürpınar, eserlerinde başta +lA-, +lAş-, +lAn-, +lAt- ekleri olmak üzere Türkçenin ek zenginliğinden istifade ederek TS'de bulunmayan fiil türünde birçok sözcük türetmiştir.

abraşlaş- (<Ar. abrâş+la-ş-): *alacalaşmak*, *ala tenlileşmek*

Sözcük, Arapça *abraş* sözcüğüne isimden fiil yapım +la- ile fiilden fiil yapım eki -ş-'nin getirilmesiyle türetilmiştir. TS'de kelimenin *abraşlık* biçimi de vardır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Boyanın dokunduğu cilt aksâmı koyu laciverd renk aldı. **Abraşlaştı...***(HS/73)

alaflan- (<Far. alav+la-n-): heveslenmek, heyecanlanmak

Farsça alav köküne +la-n- ekinin getirilmesiyle türetilen sözcük Derleme Sözlüğü'nde (DS) (DS/I, 1993, s. 185) *alaflanmak-2/I* “kışkırtmak” anlamında belirlenmiştir. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bu meramını anlatabilmek için **alaflanıyor** musun? Demek icap eder.* (İ/23)

azatla- (<Far. âzâd+la-): salıvermek

Farsça âzâd köküne +la- isimden fiil ekinin getirilmesiyle türetilen sözcük metindeki “salıvermek” anlamıyla DS'de (DS/I, 1993, s. 434) belirlenmiştir. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Evvela onu **azatlamalı**, nafile beklemesin...*(BK/73)

baharlan- (<Ar.behâr+la-n-): baharatlanmak

DS'de (DS/II, 1993, s. 487) *baharlı* “tadında acılık bulunan” biçimi bulunan sözcüğün metindeki kullanımı Gürpınar'ın eserinde belirlenmiştir. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Etin güzelce kekiklenir, **baharlanırsa** eklolunabilir* (GY/164)

ballandırıl- (<bal+la-n-dır-ı-): imrenilecek şekilde anlatılmak

*Hiç tanımadığı bir ağızdan **ballandırılan** güzelliğinin medhiyle başı dönen genç hizmetçi, yine döşek düzeltmeye başladı.* (BK/143)

çengelleştir-(<Far. çengal+le-ş-): çengel gibi kanca durumuna getirmek

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Hâcer iki elinin salavat parmaklarını **çengelleştirip** kocakarıya göstererek:* (HS/35)

çevriş- (<çevir-i-ş-): birlikte çevirme işi yapmak

Çevir- fiilinden türetilen sözcüğün TS'de *çevrik*, *çevrileme*, *çevrilemek*, *çevrilgen*, *çevrilgenlik* biçimleri bulunup Gürpınar'ın eserinde geçen *çevriş-* biçimi yoktur. Çevriş- fiili YTS'de çevril- anlamıyla mevcuttur (YTS, 1983, s. 54). Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Macun **çevrişenler**, pehleler üzerine çizilmiş murabbalarda beş taş oynayanlar, oraya buraya çayırılara uzanmış, gözleri hayal-i dildârını takibe dalmış sevdazedeler, çarşaflı kadınlar başalrı çiçekli kızlar, allı morlu elvan kıyafetleriyle mayısın hava ve çimenleri çinde bu tabii levhada (not)'lar teşkil ediyorlar.* (HS/40)

doyurt- (<doy-u-r-t-): tatmin ettirmek

*Perüz... Ah ne iyi kız idi bilsen! Böyle Annik gibi üç gün zampara koynunda yatarak kendine kimseyi **doyurtmaz** idi...*(BK/36)

enlileş- (<en+li+le-ş-): genişlemek

TS'de *enli*, *enlice*, *enlilik* türemiş şekilleri bulunan sözcüğün *enlileş-* biçimi Gürpınar'ın eserinde belirlenmiştir. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Yakalıkların **enlileştiğini** görünce ertesi günü kulaklarının uçlarıyla temas edecek kadar enli bir yakalık diktirip takar!* (Ş/19)

fışkılaş- (<Rum. fışkı+la-ş-): bozulmak, düzensizleşmek

TS'de *fişkılama, fişkılamak, fişkılık*; DS'de (DS/5, 1993, s. 1860) *fişkılık, fişkı (I) "düzensiz, karışık"* türemiş şekilleri vardır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bir zamandan beridir muhitin fesat için fişkulaşmış toprağını bu arzusunun nemâsına müsait buldu.* (KV/81)

gençlen- (<Far. genç+le-n-me): gençleşmek

TS'de kelimenin *gençleşme, gençleşmek, gençleştirilme, gençleştirilmek, gençleştirme, gençleştirmek, gençlik* gibi türemiş şekilleri vardır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bu lafzen gençlenme o kadına kaçâ mâl oldu biliyor musun?* (KV/20)

gybetle- (<Ar. gybet+le-): dedikodu etmek

Arapça *gybet* sözcüğüne +le- isimden fiil yapım eki getirilerek türetilmiştir. Sözcük, Tarama Sözlüğü'nde (YTS) ve Derleme Sözlüğü'nde (DS) tanıklanmaz. Yazar Türkçenin imkânlarından faydalanarak günümüzde et-, eyle- yardımcı fiilleriyle birleşik fiil yapısında kullanılan ifadeyi bir ek ile fiilleştirmiştir. Türkçe ve Türkçe olmayan kimi kelimeler yardımcı fiillerle birleşik fiil biçimini meydana getirebiliyorken yardımcı fiilin görevini üstlenen +la- ve bu ekin -n-, -ş- çatı eklerini alarak genişlemiş şekilleriyle de fiil yapılabilmektedir.

Eskiden beri +la- ekinin anlam yönünü karşılayan *kıl-, ol-, et-, eyle-* yardımcı fiilleri yabancı kelimelerin Türkçeye girmesinde kolaylaştırıcı bir rol oynamıştır: *Namaz kıl-, tavaf et-, şoke ol-,* gibi. Bunların bir kısmının zamanla +la- isimden fiil yapım ekiyle türetilen şekillerinin yan yana kullanıldığını görmekteyiz: *hasta ol-/hastalan-, tekrar et-/tekrarla-, ayar et-/ayarla-, şart kıl-/şartla-, pak eyle-/pakla-,* gibi. Banguoğlu (1995, s. 216) bu biçimbirimlerden eklerle yapılanların Türkçeye daha uygun olduğunu iddia etmiştir. Yardımcı fiilin geçişli ya da geçişsiz olma durumuna göre +la- eki kendinden sonra -n-, -ş- çatı eklerinden birine almaktadır. *Et-, yap-* gibi geçişli yardımcı fiillerin yerine kullanıldığı zaman +la- eki kelimeye doğrudan gelebilmekte iken *ol-* gibi geçişsiz yardımcı fiillerin yerine kullanıldığı zaman çatı eklerinden birini alarak kullanıma girer. Bu yardımcı fiillerin Türkçe kelimelerdeki kullanımı da yabancı kelimelerdeki gibidir: *güzel ol-/güzelleş-, iyi ol-/iyileş-,* vb. (Akalin, 1993, s. 96).

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Yarın Fatma hanımın evine gider, Ayşe hanımı gybetlersiniz.* (KV/14)

guguruklaş- (<guguruk+la-ş-): kumruların karşılıklı, birlikte ses çıkarması

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Servilerde, çitlenbiklerde kuşlar ötüyor, birkaç bülbül zâirlik ediyor, kukular, kumrular guguruklaşıyorlardı.* (HS/59)

gündüzlendir- (<gün+düz+le-n-dir-): aydınlatmak, ışıtmak

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bu defa yeşilimtrak beyaz bir ziya etrafımızı ufak bir muhitte gündüzlendirdi.* (MKŞ/95); *Etrafımız gündüzlendiren aydınlık dairesinin muhitinden bize bakan esmer, tüylü bir çehre gördük.* (MKŞ/126)

gündüzlet- (<gün+düz+le-t-): aydınlatmak

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Farz ediniz ki ben gece bahçenizi **güzdüzleten** diğer bir âlemin güneşiyim.* (MKŞ/190)

hançerleş- (<Ar. hançer+le-ş-): hançer gibi olmak

TS'de kelimenin *hançerleme*, *hançerlemek*, *hançerlenme*, *hançerlenmek*, *hançerletme* gibi türemiş şekilleri mevcuttur. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Kadın, gözler lokma gibi fırlak, kaşlar gazap-nâk birer takallütle **hançerleşmiş** ak saçlar ürpermiş, göğüs bağır derbeder bir haile cadısı korkunçluğuyla görünerek tannan kahkahalarla ahaliye haykırır:...* (Şİ/73)

haşınleştir- (<Ar. haşn+le-ş-tir-): sertleştirmek

*Lakin acı, onu pek vahşi yaptı, pek **haşınleştirdi**.* (BK/407)

ihtiyarlan- (<Ar. ihtiyar+la-n-): yaşlanmak, kocamak

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Genç oldum, **ihtiyarlandım**, fakat çok şükür gitmedim öyle yerlere...* (HS/26)

ilhamla- (<Ar. ilham+la-): metinde “ilham vermek” anlamında gelen sözcük bugün Türkiye Türkçesinde birleşik fiil kalıplarıyla kullanılmaktadır. Sözcük ek ile geçişli fiil hâline getirilmiştir. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Şairleri **ilhamlayan** hep o güneş, hep o ay, hep o yıldızlar, bulutlar, şafaklar, fecirler...* (BK/160)

kaplanlaş- (<kaplan+la-ş-): kaplan gibi yüreklenmek

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *O miskin kadın âdeta **kaplanlaştı**.* (BK/215)

kartlaşlan- (<kart+laş-la-n-): tazeliğini kaybetmek

Bugün standart Türkçede olmayan ancak Anadolu ağızlarında ve bazı lehçelerde çok az örnekte karşımıza çıkan -lAn- fiilden fiil yapım eki Gürpınar'ın taradığımız eserlerinde sadece bir yerde tespit edilmiştir. Gemalmaz (1995, s. 258), *Erzurum İli Ağızları* adlı çalışmasında bu ekin varlığını belirlemiştir: *ayrılan- “ayrılmak”, götürülen- “götürülmek”, süpürülen- “süpürülmek”, yağurlanan- “yoğrulmak”* örneklerini vermiştir. Doğan (2020: 125), *Urmiye Ağzı Ses ve Biçim Bilgisi* adlı çalışmasında Urmiye ağzında iki heceli fiil tabanlarından sonra dönüşlülük ve edilgenlik bildiren -lAn- ekinin kullanıldığı ifade etmiştir: *pişirilen- “pişirilmek”, gatsılan- “karışmak”, yığışlan- “kaybolmak”* örneklerini vermiştir. DS'de (DS/VIII, 1993, s. 2670) kelimenin *kartalmak*, *kartaymak*, *kartımak* şekilleri vardır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Benim adım Şefika... Babamınki Tayyar... Karaca üzümün **kartlaşlanmamışçası**.* (GY/62)

kavislendir- (<Ar. kavs+le-n-dir-): kavis biçimine getirmek, yay biçiminde eğmek

TS'de kavis kökünden türetilmiş *kavislenme*, *kavislen-*, *kavisli* biçimleri bulunan sözcüğün Gürpınar'ın eserinde geçen *kavislendir*-biçimi sözlükte yoktur. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *İffet münfailane bir tavırla o güzel kaşlarını **kavislendirerek**:...(İ/41); Fino beni görünce kuyruğunu **kavislendirerek** bir vaz'-ı hasmâne ile havlaya havlaya beyaz dişlerini gösterdi* (GY/38)

kekiklen- (<kekik+le-n-): üstüne kekik ekilmek, kekikleme işi yapılmak

Gürpınar'ın +le-n- ekiyle türettiği sözcüklerden biridir. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Etin güzelce **kekiklenir**, baharlanırsa ekolunabilir.* (GY/164)

kemkümler- (<kem küm+le-): anlaşılmaz, birbirini tutmaz sözler söylemek

TS'de *kem küm* ve *kem küm etmek*; YTS'de (1983: 133) *kem kül itmek* biçimleri bulunan sözcüğün +le- eki ile türetilmiş şekli Gürpınar'ın eserinde belirlenmiştir. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bu vakit oradaki mevcudiyetimizin sebebini muvazih hemen bir şey söylemek lazımdı. Bir ki **kemkümlerdim**.* (MKŞ/127)

kesişil- (<kes-i-ş-i-l-): anlaşılmak

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Onun **kesişilen** miktardaki hissesini avucuna sıkıştırarak kendininkini göz bağıcı süratiyle serviyet'ine yerleştirir, arabaya girer.* (BK/115)

kıvılcımla- (<kıg-ı-l-cım+la-): hareketlendirmek

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Beyoğlu'ndan Üsküdar'ı aşarak, Erenköyü'nün bazı köşe bucağını **kıvılcımladı**.* (BK/410)

kirazlaş- (<kiraz+la-ş-): kiraz gibi kızarmak

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Çok çehrelerde gözlerin tahvilleri arttı, yanaklar kızardı, dudaklar **kirazlaştı**.* (BK/75)

korkunçlan- (<kork-u-nç+la-n-): korkunçlaşmak, korkunç hâle gelmek

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Gecenin sükûtu içinde Panter'in büsbütün **korkunçlanan** tok, kalın sesi tannan bir kampana gibi uzaklarda kesik kesik çalkanıyordu.* (MKŞ/89)

kozmetikler- (<Yun. kozmetik+le-): koku sürünmek

Yunanca kozmetik sözcüğü +le- eki ile fiilleştirilmiştir. TS'de *kozmetikli*, *kozmetiksiz* türemiş biçimleri bulunan sözcük sadece Gürpınar'ın eserinde tanıklanmıştır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Benim merhum da bıyıklarını boyar, tarar, **kozmetiklerdi**...* (KV/24)

kubbelendir- (<Ar. kubbe+le-n-dir-): büyütme

TS'de kubbe kökünden türetilmiş *kubbeli* *kubbesiz* biçimleri bulunan sözcüğün Gürpınar'ın eserinde geçen biçimi yoktur. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bu sefil aileye dair verdiğim muhtasar malumatı sen zihninde kim bilir ne kadar büyütüp **kubbelendirmişsindir**.* (İ/27)

kürekler- (<küre-k+le-): kürekle toplamak, yığmak

DS'de ve YTS'de geçmeyen sözcük Gürpınar'ın eserinde tanıklanmıştır. DS'de (DS/VIII, 1993, s. 3044) kelimenin aynı kökten türetilen *küremle-* (<küre-m+le-) "*toparlamak, yığın yapmak*" şekli tespit

edilmiştir. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Kömürleri bir tarafa **kürekledi**, bulduğu pash bir kazma ile yeri kazdı.* (Şİ/65)

lavantala- (<İt. lavanta+la-): lavanta kokusu sürmek

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Hep o lakırdıları, yedi defa sıcak su, sabunla yıkayıp **lavantaladıktan** sonra söyleyeceğim.* (BK/331)

meyillendir- (<Ar.meyl+le-n-dir-): yönlendirmek

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Otomobilin lastik gırtlığı şoförün parmakları altında iki üç defa anırdıktan sonra araba, râkiplerini hafifçe sağa sola **meyillendirerek** küçük bir rüzgâr içinde yollanır.* (BK/110)

mıncıklat- (<mıncık+la-t-): elletmek

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Jurnal tabirince “fâhişe-i merkûmenin, genç yaverin kırıp geçirici ateşli ağuşunda, vücudunu alabildiğine **mıncıklattıktan** sonra”kendi hâlsiz, yumuşak koynuna girmesi büyük bir cürüm teşkil edebilir miydi?* (BK/134)

mübarekle- (<Ar. mübarek+le-): kutsamak, hürmet göstermek

Standart Türkçede et-, eyle-, kıl-, ol- yardımcı fiilleriyle kullanılan sözcük tabanının ekle fiil hâline getirilmiş biçimi Gürpınar’ın eserinde tanıklanmaktadır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bu suretle tecehhüzle **mübarekledikten** sonra hangi şeytanın haddine düşmüş ki onun yanına yaklaşabilmek.* (Şİ/58)

nezaketsizlen- (<Ar. nezaket+siz+le-n-): kabalaşmak, çirkinleşmek

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Hitaplar daha **nezaketsizlendi**.* (BK/72)

perişanlaş- (<Far. perişan+la-ş-): bozulmak, dağılmak

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Nükhet Feyyaz’ın sırma saçları, zihni gibi **perişanlaşarak** yüzüne saçılıyor,* (BK/162)

püflet- (<püf+le-t-): ateşi söndürmek için üflemek

TS’de püfleme, püflemek biçimleri bulunan sözcüğün -t- çatı eki alarak genişlemiş şekli yoktur. +LA- eki kimi zaman tek heceli yansımalara gelerek yansılama fiilleri yapar (Banguoğlu, 1995, s. 214). Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Çocuk kibriti **püfletti**.* (MKŞ/126)

rahatlandır- (<Ar. rahat+la-n-dır-): rahat ettirmek, rahatlatmak

Türkiye Türkçesinde daha çok et-, eyle-, kıl-, ol- yardımcı fiilleriyle kullanılan sözcük tabanının +lan-dır- ekleriyle fiil hâline getirilmiş biçimi Gürpınar’ın eserinde tanıklanmıştır: *Beyoğlu kerhanelerinin yaylı karyolarında mı **rahatlandırıyor**sun?* (BK/45)

refahlandır- (<Ar. refah+la-n-dır-): rahat ettirmek

Türkiye Türkçesinde daha çok et-, eyle-, kıl-, ol- yardımcı fiilleriyle kullanılan sözcük tabanının +lan- dır- ekleriyle fiil hâline getirilmiş biçimi Gürpınar'ın eserinde tanıklanmıştır: *Bugün ilmi, fenni ve her türlü keşif ve ihtiralarıyla insaniyeti biraz daha yükselten, **refahlandırın** dehaların mehdi olan Avrupa, Amerika medeniyet ve terakki dünyalarının kadınlarına kadınlarımızı benzetmekten niçin korkuyoruz?* (BK/158)

rezillen- (<Ar. rezil+le-n-): rezil olmak, rezil duruma gelmek

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Hele şükür çok **rezillenmeden** def olup gitti. (Şİ/62); Rezalet repertuarını kesecek misin, yoksa ben de tam tertip**rezilleneyim** mi?* (BK/373)

sıkla- (<sığ+la-): inlemek, bağırarak

TRS ve DS'de metindeki anlamıyla tanıklanmıştır. *İnleye sıklaya* ikilemesinde geçen sözcük TRS'de (TRS/V, 1995: 3412) *ağlamak, sızlamak* anlamlarında geçmiştir: *Tanrı düşmanları kapısına gider, düşer, ağlar, **sıklar**, nesneciğim yoktur der* (Müz. XV, 314). DS'de (DS/X, 1993, s. 3606) *çok ağlamak* anlamında sadece bir yerde kullanıldığı belirlenmiştir. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Vapur inleye **sıklaya** böyle mudhikesiyle faciasıyla sinesinde taşıdığı izdihamı Kınalı açıklarına getirdi. (KV/57)*

sızıl-da- (<sızıl+da-): mızırndanmak, söylenmek

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Medhaldeki karılar **sızıldamaya** başladılar...* (BK/101)

tahminle- (<Ar. tahmin+le-): tahmin etmek

YTS, DS, ve TS'de geçmeyen sözcüğün +la- ile filleştirilmiş biçimi sadece Gürpınar'da belirlenmiştir. Bugün Türkiye Türkçesinde et- yardımcı fiili ile kullanımı yaygındır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Hüsniye, merdivenden üst kata çıkılınca, balkonlu odanın ne tarafa düşeceğini güzelce **tahminledikten** sonra pencereden çekildi. (BK/144)*

taravetlen- (<Ar. taravet+le-n-): canlanmak

YTS ve DS'de geçmeyen sözcüğün taravetlen- biçimi Gürpınar'ın eserlerinde tespit edilmiştir. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Belki kuşlar taşımış. Daima şebnemlerden, yağmurlardan **taravetleniyor**. (HS/38)*

teklifsizlen- (teklif+siz+le-n-): birbirine karşı rahat davranmak

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Sema Hanım'la Muhlis Bey, biraz daha **teklifsizlendiler**. (BK/338)*

telvele- (<telve+le-): kahve rengine boyamak

*Ben böyle soytarı gibi yüzümü gözümü **telvelemesem** hâlim yaman olur...* (BK/49)

temkînleş- (<Ar. temkin+le-ş-): oynaşmak

TS'de *temkin*, *temkinli*, *temkinlice*, *temkinlilik*, *temkinsiz*, *temkinsizlik* biçimleri bulunan sözcüğün metinde geçen temkinleş- biçimi sadece Gürpınar'ın serinde belirlenmiştir. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *-Haydi git mezarlıkta zamparaların bekliyor...*

-Haydi git gelinin tonoz altında temkînleşiyor. (HS/47)

terbiyesizlen- (<terbiye+siz+le-n-): terbiyesizleşmek

TS'de *terbiyesizleş-* biçimi kullanılan sözcüğün Gürpınar'ın eserinde geçen *terbiyesizlen-* biçimi yoktur. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir *Haydi terbiyesizlenme... Getir lokumları...*(BK/46)

tılala- (<Ar. tıla+la-): kremlemek

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bu yılan dilli mahluk, tynetinin bütün zehirlerini saçtıktan sonra memelerinin uçlarına kadar türlü kremlerle tıladığı vücudunu, ince ipek örtüsüyle güya setrederek çıktı gitti.* (BK/326)

tombullan- (<tombul+la-n-): tombul hâle gelmek, şişmanlamak

TS'de *tombullaşma*, *tombullaşmak* biçimleri bulunan sözcüğün Gürpınar'ın eserinde geçen *tombullan-* biçimi yoktur. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Şimdilik vücudun pek semiz değil. Onları imrendirecek kadar tombullanmamaya dikkat et.* (GY/83)

umurla- (<Ar. umur+la-): önem vermek

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Beyefendi genç, güzel, yanaklarından kan damlayan, karısını hiç umurlamayan, zevk ve sefasından başka şeylere metelik vermeyen, bütün telezzüzlerini hanesi haricinde, ailesinden uzaklarda arayan hayırsız bir koca...* (BK/96)

ümitsizlen- (<Far. umîd+siz+le-n-): umudunu yitirmek

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Andelip Hanım ümitsizlenmekten mütevellit ufak bir çarpıntı ile: -İmam efendi niye durdunuz? (KV/19)*

veballen- (<Ar. vebâl+le-n-): manevi sorumluluk yüklenmek

Veballen- sözcüğü yazarın dili nasıl bir kıvraklıkla ve pratiklikle kullandığına güzel bir örnektir. *Vebal altında kalmak* “manevi sorumluluk yüklemek” deyiminin vermek istediği mesaj vebal sözcüğüne getirilen +len- ekiyle sağlanmıştır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *-Yemin etme veballenürsün.* (KV/48)

vızvızlan- (<vızvız+la-n-): sızlanmak

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Kâmile, lokantaya gidip tatlı yemek için vızvızlanan çocukları azarladıktan sonra* (BK/94)

yalatıl- (<yala-t-ı-l-): emdirilmek

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Kerrâtle badana üstüne badana sürülen kaçsamış pürtüklenmiş bir duvar gibi senelerle düzgün süngerine **yalatılmış** olan o simadaki katmerlerin arasında ateşli bir hayat-ı sefihanenin bütün metaibi gizlenmiş, bütün fazail-i nisvaniyenin yine o süngerle o çehreden silinmişolduğunu gördüm.* (İ/144)

yatıştırıl- (<yat-ı-ş-tır-ı-l-): düzleştirilmek

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Mansur Efendi, şimdi birden meseleye intikal ile kadının yaşlılığından ziyade, sefaletten yıpranmış; hafif düzgünle tamire uğraşmış esmer zayıf yüzüne; bütün bereleri, pürüzleri ütü ile **yatıştırılmış** soluk pelerinine bu defa dikkatle baktıktan sonra içinden kendi kendine...* (BK/67)

yıldırımla- (<yıld-ır-ı-m+la-): (yıldırım) çarpmak

İlginç sözcüklerden biridir. Bugün et-, eyle-, kıl-, ol- yardımcı fiilleriyle birleşik fiil yapısında kullanılmayıp *yıldırım çarp-* şeklinde kullanılan ifadenin ek ile fiil hâline getirilmiş biçimidir. YTS'de ve DS'de geçmeyen yıldırımla- sözcüğü Gürpınar'ın eserinde tanıklanmıştır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Niçin nüzulün **yıldırmladığı** uzuvlar işlemiyor.* (MKŞ/174)

yürüş- (<yürü-ş-): birlikte yürümek

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Haham papaz ikisi beraber **yürüşünler.*** (KV/75)

zıvla- (<zıv+la-): sıvışmak, kaçmak

kaçmak anlamındaki *zıv* kökünden türetilmiş yansıma sözcüktür. DS'de (DS/XI, 1993: 4382) *zıvla-* metindeki *kaçınmak*, *sıvışmak* anlamıyla mevcuttur. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Şimdi de tımarhaneden deliler **zıvhyorlar.*** Aramızda salma geziyorlar. (Şİ/66)

1.2. İsim ve İsim Soylu Sözcükler

amelli (<Ar. amel+li): ishali

İshal anlamıyla Anadolu ağızlarında kullanılan *amel* sözcüğü bugün daha çok yardımcı fiillerle *amel olmak*, *amel etmek* gibi birleşik fiil yapısında görülür. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Çünkü kucaklarındaki **amelli** çocukların sızıntıları, ince ince iniltileri hâlâ dinmemiştii.* (BK/139)

âşıkdaşlık (<âşık+daş+lık): Metinde *sevgililik*, *sevgili olma durumu* anlamında kullanılan sözcük Arapça âşık sözcüğüne Türkçe *eşlik*, *ortaklık*, *bağlılık* ifade eden +daş isimden isim yapım eki ile +lık isimden isim yapım ekinin getirilmesiyle türetilmiştir. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *- Vay melun vay... Benim ağzımdan sana **âşıkdaşlık** ediyor ha?* (GY 115)

aşınmışlık (<aş-ı-n-mış+lık): eskimişlik, yıpranmışlık

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Muharebe müddetinden beri üstünü başını **aşınmışlığa** rağmen oldukça temiz tutabilmesindeki mahareti cidden bir mucizedir.* (KV/82)

berbatlık (<Far. berbat+lık): kötü vaziyet, durum

*Kadın, hanımefendinin şoför ile olan kavgasını kısa kestirmeye uğraştıktan sonra, çocukları etekleriyle, çarşaflarıyla sarıp sarmalayıp mümkün mertebe **berbatlıklarını** kapattı.* (BK/139)

boşayış (<boş+a-y-ış): boşama işi

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Marpuççu Abdullah yine karıyı bıraktı. Bu üçüncü boşayış* (İ/51)

bürüncük (<bür-ü-n-cek): ham ipekten dokunmuş bez

İlk defa Kaşgarlı Mahmud'un Divânu Lugâti't-Türk (DLT) adlı eserinde *bürünçük* şeklinde tanıklanan kelime tarihi lehçelerde yaygın olarak *yaşmak*, *kadın başörtüsü* anlamlarında kullanılmıştır (Ercilasun, 2014, s. 607, Arslan Erol, 2018, s. 228). YTS'de (1983, s. 43) sözcük *bürüncek başörtüsü çarşaf*, *bürümcek* şeklinde tanımlanmıştır: **Bürüncekleriñ** endirsünler, yüzleri ve elleri görüldüğü günâh olmaz (TRS/I, 1995, s. 743). Bür- (Gülensoy/I, 2007, s. 196; Tietze, 2002, s. 407) fiilinden gelişen kelimenin Anadolu ağızlarında *başörtüsü*, *çarşaf*, *atkı* anlamlarında *bürgü* (I), *birük*, *börge*, *börk-8*, *börüde*, *börük* (I), *burgu* (I), *bünnük*, *bürde*, *bürgü-1-2-3-4*, *bürk-1*, *bürkü* (I)-1-2-3, *bürme* (I)-1-2, *bürnük*, *bürü* (I)-1-2, *bürüğü*, *bürük* (I)-1-2-3-5, *bürüklük* (I), *bürümbe*, *bürünceh*, *bürümcek* (I)-2-3, *bürünceyh-2*, *bürünçek*, *bürünecek*, *bürüngeç-1-2*, *bürüntü-1* formlarında geniş bir coğrafyada kullanıldığı tespit edilmiştir. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Tabutun üzerinden **bürüncükleri**, şalları, Kâbe örtülerini alarak insanları oraya kadar takip eden ziynetlerden ölüyü tecrit ettiler.* (HS/60)

çalık (<çal-ı-k): zayıf, güçsüz

DS'de (DS/III, 1993, s. 1054) çalık (XVII)-2 *sızka*, *kuvvetsiz* anlamında belirlenmiştir. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Fenerin neşesiz, **çalık** ışığı altında birbirimize bakarak sustuk.* (MKŞ/40)

çarpadak (<çarp+adak): aniden, birden bire

Anadolu ağızlarında da *aniden*, *birden bire* anlamlarıyla kullanılan sözcüğün ilk ünsüzün ötümlüleşerek /c/'li biçimde *carp*, *carhadah*, *carıkadak*, *carpadak*, *carpadan*, *cartadak*, *cirp*, *cirpeden*, *cirpiden* kullanıldığı tespit edilmiştir (DS/IV, 1993, s. 863). Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Ben böyle suale **çarpadak** cevap veremem...* (BK/108)

dayamacılık (<daya-ma+cı+lık): toplu yerlerde sıkışıklıktan faydalanıp sürtünerek yankesicilik yapma işi

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bu ameliyeye pratikler hâşâ min huzur "**dayamacılık**" tabir ediyorlar. İstilah yankesiciliğe aittir.* (MKŞ/17)

düellomsu (<İt. düello+msu): çatışmaya benzer

İtalyanca düello sözcüğüne *benzerlik*, *gibilik* anlamı katan +msı eki getirilerek türetilen biçim TS'de yoktur. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bu kadın cemaatin vâize meftûniyeti, cami havlularında, rakibeler arasında saç saça baş başa birkaç defa **düellomsu** hengâmeler vukuunu intaç etmişti.* (KV/12)

eldivenlik (<eldiven+lik): eldiven

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Ayağıma beyaz iskarpinler, menekşe renginde ipekli çoraplar, birkaç renginden yarım düzine **eldivenlik**, o çarşafla mütenasip beyaz pek danteladan bir şemsiye, markalı ipek mendiller...(İ/163)*

encik: beş altı yaşına kadar olan çocuk

Eren (1999, s. 136), encik'i enik "köpek yavrusu" ile ilişkilendirir ve bu sözcüğün Anadolu ağızlarında *encik* biçiminin olduğunu ifade ederek kökenini Orta Türkçede *yeni-* "doğurmak" fiilinden getirir. Kaşgarlı Mahmud'un yeni- fiilini "yalnız kadın için" doğurmak" anlamında kullandığına dikkat çeker. Sevortyan, Kaşgarlı Mahmud'un ifade ettiği gibi yeni- fiilinin *sadece kadın için doğurmak* anlamı göz önüne alındığında *enik/enük* biçiminin *çocuk* anlamında olması gerektiğini savunur. (DS'de (DS/5, 1993, s. 1744) *encek, encik* "küçük çocuk" anlamında verilen sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Dolma tenceresi başında, bir bohça ile sırtına bağlı, bir beyazdan kazanılmış sütlü kahve renkli **enciği** semer gibi arkasında, Afrika'nın en içerilerinde mensup olduğu memleketin edâsını gösterir bir yürüyüşle sokaklarda dolaşır. (KV/41)*

fingirti (<fing+ir-ti): cilveli ve oynak davranış

Sözcük metindeki anlamıyla DS'de de tespit edilmiştir (DS/V, 1993, s.1867). Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Belki içlerinde, bu gibi davetlere çapkınlık karışa çağını; gençliğin, güzelliğin, **fingirtinin** para edeceğini hissedenler de vardır.(BK/74)*

guguk: oyun, hile

Sözcük metinde argo *oyun, hile* anlamında kullanılmıştır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Ben bu işte bir **guguk** görüyorum. (BK/84)*

görüüş (<gör-ü-ş-üş): görme

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Fakat öbür **görüüşlerimde** fikrini anlayabileceğimi memul ediyorum...(BK/287)*

hamamsızlık (<Ar. hamam+sız+lık): banyo yapmama durumu, kirlilik

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bütün susuzlukların, sabunsuzlukların, **hamamsızlıkların** kerahetini örten bir iki tutam lavanta, kolonya değil mi? (BK/354)*

huzurluk (<Ar. huzur+luk): kat, makam, ön

Sözcük *balkon* anlamıyla DS'de geçmektedir (DS/VI, 1993, s.2447). Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Biçare karı, mahkemenin **huzurluğunda** bingür bingür bağırır ki... (BK/40)*

ırzlı ırzsız (<Ar. ırz+lı ırz+sız): arlı arsız, iffetli iffetsiz

Bugün Türkiye Türkçesinde aynı anlamda yine Arapça kökten türetilen *arlı arsız* biçimi kullanılmaktadır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: ***Irzlı ırzsız**, hepsi burayakoştu. (BK/99)*

iktidarsızlık (<iktidar+sız+lık): beceriksizlik, yetersizlik

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: **İktidarsızlığımla** mütenasip bir iş bulabilirim, dedim, geldim... (BK/81)

irfanlıkça (<Ar. İrfan+lık+ça): kültürlülük, bilgelik bakımından

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Ben bir hizmetçi kadınıym. Bu kadar ince lakırdılardan anlamam. **İrfanlıkça** sen kendi kıratında bir peri bul da onu sev.*(GY/135)

kaçan (<kaç+an): her ne zaman, ne zaman ki

DS'de (DS/VIII, 1993, s. 2586) kaçan (V) *ne zaman, ne vakit*; YTS'de (1983, s. 121) kaçan (~haçan) kelimesi *ne zaman, ne zaman ki, her ne zaman, nasıl, ne suretle* anlamlarıyla kullanılmıştır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Balık bir süt deryasında yüzer. **Kaçan** ki bir avratla bir er kişi harama uçkur çözer...*(KV/46)

kıçlık (<kıç+lık): kıyafetin kıç üzerine gelen kısmı

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Zaten iri bulunan kıçının üzerine bir o kadar daha **kıçlık** ilavesiyle balona döndü.* (§/29)

kınamsık (<kına-msı-k): her şeye kusur bulan, ayıplayan

DS'de *kınamsık (I) "ayıplayan"* anlamıyla geçen sözcük metindeki anlamıyla örtüşmektedir (DS/VIII, 1993, s. 2805). Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *O kokona kıyafetli **kınamsık** kız ne yapıyor?* (İ/50)

kırmızılık (<Ar. kırmızı+lık): Kadınların süslenmede kullandıkları kozmetik ürünü

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bir erkek pudra, düzgün, allık, **kırmızılık** gibi zenâna mahsus olan vesait-i tezyîniyeyi istimâlde kadınları geçer ise onun ahlakından şüphe edilebilir.* (§/18)

kıvılcımlandırıcı (<kıv+ıl+cım+la-n-dır-ıcı): kıvılcımlandırma işi yapan

TS'de *kıvılcım, kıvılcımlanma, kıvılcımlanmak, kıvılcımlı, kıvılcımsız* biçimleri bulunan sözcüğün Gürpınar'da geçen *kıvılcımlandırıcı* şekli sözlükte yoktur. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Karaca üzümün kartlaşlanmamışçası. Ocak **kıvılcımlandırıcılardan** mısın, kapı gıcırdatıcılardan mısın?* (GY/62)

küllüm: yalan

DS'de (DS/VIII, 1993, s. 3031) *miskin, dağınık, pasaklı* anlamlarında tespit edilen sözcük metinde "yalancı" anlamıyla kullanılmıştır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Delikanlı, bana iyi dikkat et...Bak, ben kaç yaşındayım. Böyle **küllümleri** yutar mıyım?* (MKŞ/131)

küllümcü (<küllüm+cü): yalancı

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: “*Affedersin baba, biz küllümcü değiliz. Küllüm nasıl yutulur, nasıl yutturulur, bunu da bilmeyiz.* (MKŞ/131)

mâbadlı (<Ar. mabad+lı): Sonraya sarkacak biçimde

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: Fakat bu kıssaları bir vaazda itmâm etmez. *Hep mâbadlı bırakır.* (KV/13)

mübalatsızlık (<Ar. mübalat+sız+lık): düşüncesizlik, vurdumduymazlık

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Aileleri iffetsizlikle, namus hususunda mübalatsızlıkla mı itham edeceğiz?* (BK/158)

nazlaç (<naz+lı+aş): mec. tatlı, narin

Bir tür tatlı (DS/IX, 1993, s. 3242) adı olan nazlaş sözcüğünden geliştiğini düşündüğümüz sözcük metinde *mecazen tatlı, narin* anlamında tespit edilmiştir. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Mor yeldirmeli karı bana musallat olana hitaben dedi ki: “şimdi o nazlaç hanımı bırak. Şu oğlam yakala...(İ/142)*

odadaş (<oda+daş): aynı odayı paylaşan, oda arkadaşı

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bir kere birbirine bu kadar yaklaştıktan sonra, hane halkına hiç sezdirmeksizin nihayet odadaş ve yataктаş dahi olabilmişlerdi.* (Ş/75)

odalıklık (<oda+hk+lık): cariyelik

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Ben buraya hizmetçiliğe mi geldim, perilere odalıklığa mı?* (GY/147)

öbür (<ögür<ögür<ök-ür): birbirine alışma, alışkın

Kelime *yığmak, biriktirmek* anlamındaki ök- filinden türemiştir (Gülensoy/II, 2007, s. 654). TRS'de (TRS/V, 1996, s. 3066-3068) eş, birbirine alışmış olan anlamında *ögür* ve aynı kökten türeyen *ögürlük, öğürsek; öğür olmak* biçimleri vardır.

Tavar öğürün kuş cinsin koyup

Eğer ayrılırsa yabana kayıp

Ya kurda tuş olur u karnın deşer

Ya uğrar doğan kursağına düşer (Süh. XIV. 220) (TRS/V, 1996, s. 3067).

DS'de (DS/9, 1993, s. 3321) kelimenin *arkadaş, dost, eş* anlamında *ögür(II), öbür (I), öyür (I)* formları vardır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Ben onun huyunu, hulkumu aldıydım. Birbirimize alıştık. Öbür olduk.* (Şİ/28)

pamukluk (<pamuk+luk): pamuk gibi beyaz tenlilik

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Ben buraya sizin gibi beyazlığımı, pamukluğumu teşhire gelmedim.* (BK/70)

revaçlı (<Ar. revaç+lı): değerli, kıymetli

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bu geçmiş ömrümün **revaçlı** zamanları yirmi senenin remâdiyla örtülmüş ise de hâlâ her şey dünkü gibi hatırındadır.* (HS/15)

ruganlı (<Far. Revgan+lı): derili

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *-Bu yaz için beyaz ve **ruganlı** iki iskarpinle bir glase potin, kumaşlarını biçimlerini kendim tayin etmek üzere biri hafif öteki ağır iki Şamlı'ya çarşaflık için pahalı taftalar gelmiş.* (KV/64)

sabunsuzluk (<sabun+suz+luk): sabunsuz olma durumu, kirlilik

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bütün susuzlukların, **sabunsuzlukların**, hamamsızlıkların kerahetini örten bir iki tutam lavanta, kolonya değil mi?* (BK/354)

savaklı (<sav-ak+lı): oluklu

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Körpe zenci, kırmızı (saten) ceketini giymiş, aynı renkte kurdeleden kıvrık saçlarının üzerine geniş geniş bir fiyonga kondurmuş, sahte yakut küpelerini iki yana sallandırmış, **savaklı** bileziklerini kollarına geçirmiş.* (KV/28)

sofalık (<Ar. suffe+lık): evlerde hol işlerini gören hizmetli

*Çifte çifte menkûhalarından, odahklarından, **sofalıklarından** başka, ayrı dinden metresleri de olurdu.* (BK/129)

sonturlu (<sontur+lu): kaba

DS'de (DS/X, 1993, s. 3664) 1. Gürültülü, patırlı 2. Kaba anlamlarında *sontur* kelimesi belirlenmiştir. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *-Hay Allah'a sığındım. Cinlerin en azgınına en **sonturlusuna** uğramış.* (GY/146); *-Dün akşam perilerin **sonturlusuna** uğramış. Maazallah, bir Hindî imiş.* (GY/149)

soyundurucu (<soy-u-n-dur-ucu): soyunma işini yaptıran

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Senin donunu dadın mı bağlar, lalan mı? Hakikaten bu tuvalet senin kendi başına yapabileceğin kolay bir şey değil, sana bir giydirici, **soyundurucu** lazım, çok masraflı hayat...* (GY/169)

suikastli (<Ar. suikast+li): kötü niyetli

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Çünkü bu bir düşman ola idi gecenin zulmetleri içinde, iki hafta süren **suikastli** dolaşmaları esnasında elbette eser-i huyânetini gösterirdi.* (BK/277)

süzüklük (<süz-ü-k+lük): süzgülük

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Malik Tayyar, hafif bir düşünce **süzüklüğüyle**:* (BK/57)

şakalık (<şaka+lık): şaka yapma durumu

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Ah aman, zevzekliği bir yana bırak şimdi. **Şakalığa** vaktim yok.* (BK/38)

şarkadak: (<şark+adak): birdenbire, aniden

+AdAk (<+da-k) eki yansıma sözcük köklerine +da- isimden fiil ve -k fiilden sıfat türetme ekinin birleşiminden oluşmuş bir ektir. Sonu çift ünsüzle biten kelimelere gelerek hareket tarzını bildiren zarflar türetir (Korkmaz, 2009: 34).

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bu habâseti irtikâp eden herif eğer beyaz bir erkeğe hakikat tebeyyün ettiği günü o midesizin **şarkadak** suratına tüküreceğim.* (KV/30)

şebnemli (<Far. şebnem+li): çiyli

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Taze günün **şebnemli** serinliği yüzüne çarptı.* (BK/284)

şıpbıdık (<şıbıdık): terlik

DS'de (DS/X, 1993, s. 3770) *şıpbıdık* sözcüğünün *terlik* anlamında *şıpdık, şıbbak, şıpdık, şıpbak pabuç, şıptık (I), şıppık pabuç, şıpsık, şıpsıp-1, şıpsıyı, şıbbidi, şıbidik (I), şıbildek, şıbit (II)* biçimleri tespit edilmiştir. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *O aralık kaşlı gözülü, akça fakat pakça değil, genç irisi kirli bir kız, tarazlanmış tuzlu güvey yeldirmesini rüzgâr savurdukça mevzun, dolgun, beyaz baldırlarını göstererek, çıplak kuvvetli topuklarının altında "**şıpbıdık**"larının ökçelerini ezerek ah al moru mor bir telaşla geliyordu.* (HS/27)

taravetsizlik (<Ar. taravet+siz+lik): cansızlık, yorgunluk

TS'de taravet kökünden türetilen *taravetli* biçimi bulunan sözcüğün Gürpınar'ın eserinde geçen *taravetsizlik* biçimi yoktur. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Şu otuzun **taravetsizliği** ağırılığı üzerinden gitsin.* (KV/22)

tağuzluk (<tağuz+luk): bodur ve şişkin olma durumu

Tağuzluk kelimesi DLT'de *taguzmak/takuzmak* "tıknaz (adam)" anlamında geçen Türkçe bir kelimedenden türetilmiştir (Ercilasun, 2014, s. 847-848).

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Gayet sıkı doldurulmuş bir yün yastık **tağuzluğundaki** Arab'ın vücuduna sarıldığı anı düşündü.* (KV/31)

taylasanlı (<Ar. taylasan+lı): Sarığın omza doğru uzatılan uçlu kısmı.

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Tonosvarî geniş tablalı narçiçeği fes üzerine sarılmış **taylasanlı** tuti başlı sark, eflatun ipekli mintan, turuncu gezi kürk kabı, açık barudî biniş...* (KV/12)

tekmeleyiş (<tekme+le-y-iş): itme, sevk etme

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Şimdi beni intihara doğru, olanca şiddetinizle tekmeleyişinize cevap vereceğim* (BK/385)

ucundan (<uç+u+n+dan): yüzünden, sebebinden

Sözcük Eski Türkçede uç “sebepe” anlamına gelen sözcükten türetilmiştir. DS (DS/XI, 1993, s. 4020) ve TRS’de (TRS/VI, 1996, s. 3882) için, sebepten, -den dolayı, yüzünden anlamlarında belirlenmiştir. *Koyun ucundan bayudu* (Fütuh. XIV. 262); *İşbu haller hep senin ucundandır* (Anter. XIV. 134). Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Ve hâlâ da derim lafımdan dönmem bunun ucundan bir mecdidiye bahis koyduk.* (§/36)

usullucak (<usul+ca+cık): usulcacık, yavaşça

Usullu isim tabanına +CAK küçültme ifade eden isimden isim yapım ekiyle türetilmiştir. +CAK eki fonksiyon bakımından +CIK/+CUK eki ile aynıdır. TS’de kelimenin *usulcacık* biçimi vardır.

DS’de (DS/XI, 1993, s. 4044) kelimenin *usulcacık*, *uscanam*, *usulcacım*, *usullacık* biçimleri vardır. Kelimenin metinde geçtiği şekli ağızlarda Niğde-Bor’da tespit edilmiştir.

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Nihayet usullucak Cevat’ın omuzuna dokunarak pek hafif mırıldılarla...* (KV/69)

yamrılık (<yam-ur-ı+lık): eğrilik, yamukluk

TS’de *yamrulma*, *yamrulamak* ve *yamru yumru* ikilemesinde geçen biçimleri vardır. Sözcüğün DS’de müstakil olarak aynı kökten türediği anlaşılan *yamrı*, *yampiri-2*, *yamrılmak*, *yamulmak*, *yampuru*, *yamperi-2*, *yampırı*, *yampirik*, *yanpırı*, *yanfiri-2*, *yanpuri*, *yempür* formları ile *yamrı yumru yamrı yümrü*, *yamru yumru*, *yamru yümrü*, *yamuh yumuh*, *yamur yumur* ikileleme biçimleri belirlenmiştir (DS/XI, 1993, s. 4157). Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Rayların yamrılığundan yumruluğundan araba güya müstevi bir fıraş-ı hadid üzerinden değil, bozuk bir kaldırımdan gidiyormuş gibi vücutlarımız sarsıntılar zangırtılar içinde kaldığı sırada ben doktora dedim ki...* (İ/24)

yapraklık (<yaprak+lık): sayfalık

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *“Vazife-i İnsaniye” unvanıyla gayet saçma sapan otuz kırk yapraklık bir eser yazdı.* (KV/44)

yataктаş (<yat-ak+taş): yatak arkadaşı, aynı yatağı paylaşan

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bir kere birbirine bu kadar yaklaştıktan sonra, hane halkına hiç sezdirmezsizin nihayet odadaş ve yataктаş dahi olabilmişlerdi.* (§/75)

yorgunluklu (<yor-gun+luk+lu): yorucu, yorgunluk veren, zahmetli

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Pek yorgunluklu bir oyun olmasa diye endişeye düştüm.* (GY/122)

zemmâmlık (<zemmâm+lık): dedikoduculuk

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Şeyh Efendi zemmâmlık ve gıybet aleyhinde nasihate girişerek:* (KV/14)

ziyanlı (<Far. ziyan+lı): zararlı

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Arnavut şimdi bu ziyanlı iadeye sevin sin mi, yerin sin mi?* (MKŞ/70)

zümrütlük (<Ar. zumurrud+lük): zümrüt yeşilliği

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bu şehir semasının firuzesindeki fikirleri göklere çeken bu cazibe, çimenlerinin zümrütlüğündeki bu efsun, harabelerindeki bu belağat, halkındaki bu safvet nedir?* (HS/41)

1.3. Kalıp İfadeler

Burada TS'de bulunmayan çeşitli şekillerde anlamsal olarak kalıplaşmış birleşik isimler (belirtisiz isim tamlamaları, sıfat tamlamaları), birleşik fiiller, ikilemeler ve deyimler verilmiştir.

ahiret evi: kabir, mezar

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Mezarda beytutetime bir alamet olmak üzere kanlı çamaşırı ahiret evine bıraktım.* (MKŞ/188)

fena hayvan: domuz

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Fena hayvanın yağmı sür, kocasına domuz gibi görünür dediler.* (KV/16)

gece umacısı: gece ortaya çıkan bir tür yaratık

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bu gece umacısı eçildi, yerdeki sopamı ağzına aldı, gitti.* (MKŞ/61)

dapduru (<tap “doğru” dur-u): dikilerek doğrulmak, dosdoğru

DS'de sözcüğün *birdenbire doğrulup ayağa kalkmak* anlamında *dapdiri olmak, dapduru olmak, dapdürü olmak, daptır olmak daptur olmak* şeklinde birleşik fiil kalıplarında kullanıldığı tespit edilmiştir (DS/IV, 1993, s. 1364).

Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Döşek içinden birdenbire dapduru fırladım.* (GY/48)

saldır suldur: gelişi güzel

İkileme DS'de (DS/X, 1993: 3523) metinde geçtiği *gelişigüzel* anlamıyla tespit edilmiştir. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Karı gazeteyi saldır suldur erkek gibi dürüst okur.* (KV/60)

1.4. Deyimler

Altına git-: büyük küçük abdestini altına yap-

*Aman (Hanım!) kaç aydır çeker! Ettiği var ki bir türlü can veremiyor. Galiba artık **altına gidiyormuş** (İ/50)*

Ateşini sula-: ateşini söndürmek

*Nefistir bu kabardı. Dur Arap kızı **ateşini sulayayım** dedim. (KV/33)*

Ayağını tetik al-: uyanık olmak, ayağını denk almak

*-Öyleyse artık **ayağını tetik al** efendi...*

- O dirliksiz karılar kocaları için...Ufak tefek kusurlarım vuku bulsa da sen beni boşar mısın, hiç karıcığım (KV/63)

Bir parmak bal ol-: dedikodu konusu olmak

*Kötü ile başa çıkılmaz. Âleme **bir parmak bal oluruz**. (BK/333)*

Çehresi bulan-: somurtmak, yüzü düşmek

*Böyle terbiyesizce dalga gibi girişten Semih Bey'in **çehresi bulandı**. (BK/63)*

Çene salla-: çene çalmak

*İhtiyar emektar, bütün esnafı dolaştı, bin türlü **çene salladı**. (BK/249)*

Diz gel-: boyun eğmek, kabul etmek

*Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Hak ve insaniyete nezreden bu genç hemşire önünde, huzuyla **diz gelerek**, derin nedameti sesinde titreye titreye* (BK/416)*

Dört göz koş-: hızlıca gözden geçirmek

*Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Kısa cümlelerin üstünden **dört göz koştü***. (BK/342)*

Fıs geç-: kulağına yavaşça söylemek

*Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Rıfat yine mimiklerle düşünmeye başlar...Bu defa Mehmet Ali'ye **fıs geçerek***: (KV/70)*

Gönül dolabı çevir-: gönül oynamak

*Naki Paşazade, bu doğru sözlü, mert yapılı delikanlı, o iffeti meşkûk kız ile böyle bir **gönül dolabı çevirirken** nasıl olup da beri taraftan, kendiyile muhabbet akdederek izdivaç kararı veriyor, nihayetsiz vefalar, sadakatlar istiyor? (BK/316)*

Göz ürküt-: göz korkutmak

*İlanımızı türlü şartlar ile **göz ürkütecek** bir hâle korsak işimize yarayacaklardan çoğunun cesaretlerini kırmış oluruz...(BK/58)*

Gözlerine dönüklük gel-: aşırı istekten dolayı ne yaptığını bilememek

*Bu birkaç odalı idarehanede, şimdi **gözlerine acayip bir dönüklük gelen** bu zirzoptan başka kimse yok muydu? (BK/374)*

Havaya bırak-: boşa gidermek

*Bugün ayağına gelen bu kısmeti **havaya bırakma...**(BK/108)*

Kafayı tut-: sarhoş olmak, kafayı bulmak

*Vahdet Bey Sirkeci birahanesinde **kafayı tuttu.** (KV/27)*

Kantarlıyı oku-: sövmek, küfretmek

*Rıfat bir falakaya bir de başını çevirip bütün kalbinin hıncıyla Cevat'a bakarak hasbî **kantarlıyı okur.** (KV/71)*

Keşe boğ-: aptal yerine koymak

*-Bu Mişon, Niko, Vartan bir olmuşlar sene **keşe boğuyorlar.** (KV/78)*

Kızıl yakut yumurtla-: olmadık şeyler uydurmak

*-De bakayım, yine ne **kızıl yakut yumurtlayacaksın?** (BK/37)*

Nedamet ateşine düş-: pişmanlık duymak

*Her lahza dimağımı yakan bir **nedamet ateşine düştü.** (BK/408)*

Sinirlerini indir-: sakinleşmek

*Hain kocasını cürmümeşhut hâlinde yakalamak için fırtına ya karşı yelken açmış **sinirlerini indirmeye** çabaladı (BK/122)*

Tabanını yala-: umduğunu elde edememek

*Beş dakika geçkalırsan sonra zemherir ayısı gibi **tabanını yalarsın...**(BK/372)*

Üstüne vur-: doğru tahmin etmek

*-Allah'ın bildiğini kuldan ne saklayayım...Tastamam **üstüne vurdun...**İmam kalbim misin Allah aşkına? (KV/22)*

2. TS'de Bulunup Anlamı Farklı Olan Sözcükler

aln-: gönlünü kaptırmak

TS'de 1. *Alma işi yapılmak* 2. *Elde edilmek* 3. *Uyarlanmak* anlamlarında görülen sözcük metinde *gönlünü kaptırmak* anlamıyla kullanılmıştır. Tanıklandığı cümle şöyledir: *Ha! Orası da doğru ...Kızı görünce **alnmp** zihninden felekler melekler diye tasavvurat-ı şairaneye başlarsan belki bir çam devirirsin* (İ/31)

âşıklı (<Ar. âşık+lı): sevgili

TS'de 1. *Âşığı olan* 2. *Çok seven, düşkün* anlamlarında verilen sözcük metinde *sevgili* karşılığında kullanılmıştır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Kızın yavuklusu mu **âşıklı** mı nedir?* (İ/50)

aşıntı (<aş-ı-ntı): tahribat, zarar

TS'de *aşınmış yer* anlamında verilen sözcük metinde *tahribat, zarar* anlamına gelecek şekilde belirlenmiştir. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *On iki sene süren bir karı kocalığın sınırlarda husule getirdiği **aşıntı**yı, gönüle doldurduğu doygunluğu, bıkkınlığı biliyor musun?* (BK/59)

becer- (başar->bacar->becer-): büyük abdestini yapmak hacetini görmek

TS'de 1. *Güç görünen bir iş veya duruma çözüm bulmak, üstesinden gelmek* 2. *Bir şeyi kullanılmaz duruma getirmek, bozmak, kirletmek* 3. *İrzına geçmek, kirletmek* 4. *Birini öldürmek.* anlamları verilen sözcüğün metinde *büyük abdestini yapmak hacetini görmek* anlamında kullanıldığı tespit edilmiştir. Sözcük *bir işin üstesinden gelmek, onu başarabilmek* anlamındaki *başar-* kelimesinden /ş/>/c/ değişimi yoluyla gelişmiştir. Ancak *başar-* fiili genelde olumlu fiillerle kullanılırken *becer-* çoğu defa şüpheli ve aksini ima eden alaylı tonlarda kullanılır. (Tietze, 2002, s. 300; Gülensoy, 2007, s. 125). Sözcüğün Anadolu ağızlarında *beşirmek, becellemek, becerlemek* (I)-1, *beşermek, beşemek* formları vardır (DS/II, 1993, s. 644). Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *-Ay! Ay! Ay! Hayvan kapının yanına **beceriyor**.* (Ş/83)

biliş (<bil-iş): marifet, sezgiye dayalı bilgi

TS'de 1. *Canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi, vukuf.* 2. *Bildik, tanıdık* anlamları verilen sözcük metinde *marifet, sezgiye dayalı bilgi* anlamlarında kullanılmıştır. DLT'de *tanıdık* (Ercilasun, 2014, s. 588) anlamında görülen kelime zamanla anlam genişlemesine uğrayarak *sezgiye dayalı bilgi, marifet* gibi anlamlar kazanmıştır. Bil- kökünden türeyen sözcük *tanıdık, arkadaş* anlamlarıyla pek çok tarihi ve çağdaş lehçelerde görülür. EAT'de daha önceki dönemlerden farklı olarak *bilgi, marifet* gibi yeni anlamlar kazanmıştır (Arslan Erol, 2018, s. 203). Derleme Sözlük'ünde (DS) de *biliş* (I), *biliş tanış, bilüş* formlarıyla *tanıdık* anlamında tespit edilmiştir (DS/II, 1993, s. 693). Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bu Kalfa'nın **biliş**i değil. Bunu fısıldadılar... diye bir gürültü koptu. Raks havası başladı* (GY/127)

bollan- (<bol-la-n-): bollaşmak

TS'de *Bol duruma gelmek, genişlemek* anlamında verilen sözcük metinde *bollaşmak* anlamında kullanılmıştır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Onlar da bizim gibi mezada çıkıp **bollandıktan** sonram, ehemmiyetleri kalmaz* (BK/42)

boşan- (<boş+a-n-): 1. kendini bir yerden kurtarmak, serbest kalmak. 2. hüngür hüngür ağlamak

TS'de 1. *Karı ve koca mahkeme kararı ile birbirinden ayrılmak.* 2. *Hayvan, başlığundan, koşum takımından veya bağından kurtulmak* 3. *Bol bol akmak* 4. *Baskı altında gergin duran bir şey, birden ve hızla kurtulmak* 5. *Kapalı bir yerde bulunan insanlar birden dışarı çıkmak* 6. *Dertlerini, yakınmalarını anlatmak.* 7. *Sıyrılmak, kurtulmak* anlamlarında verilen sözcük metinde 1. *serbest kalmak, kendini bir yerden kurtarmak* 2. *hüngür hüngür ağlamak* anlamlarında kullanılmıştır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *“Bir mudille kim bilir belki de dariüşşifadan **boşanmış** bir mecnuna, fakire bir verakpare iradesiyle kıraat istirhamında bulundu”* (Şİ/55); *O zaman deruni bir iniltiyle **boşanarak** omzuma kapandı. Ben de kendimi tutamadım.*(MKŞ/79)

bozgunluk (<boz-gun+luk): güvensizlik, anlaşmazlık

TS'de 1. *Bozgun.* 2. *Bozgun olanın durumu* anlamlarında verilen sözcük metinde *güvensizlik, anlaşmazlık* anlamında kullanılmıştır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *İzdivacımız takarrür etmek üzereyken her nasılsa ailelerimizin arasına bir **bozgunluk** girdi.* (MKŞ/176)

cıvı-: neşesi kaçmak

TS'de 1. *Cıvık duruma gelmek.* 2. *Bir iş çığırından çıkmak.* 3. *Saygısızca davranışta bulunmak* anlamlarında kullanılan sözcük metinde *neşesi kaçmak* anlamıyla belirlenmiştir. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Karısının bu pek vahşiyane tecavüzüyle neşesi **cıvıyan** Semih Âtîf Bey'in beyinde, bu “kanun” kelimesi bir fırlıdak gibi döndü.* (BK/227)

çalka- (<çalk+a-): sallamak, sarsmak

TS'de 1. *Çalkalamak.* 2. *Tahıl elemek* anlamlarında kullanılan sözcük metinde *sallamak, sarsmak* anlamlarında belirlenmiştir. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bu çocukların içinde en sivriceleri görünen ve güneşten yanmış mısır püskülü rengindeki saçların altından aşağıya dağılmış bulunan kırmızı entarili zayıf bir kız, ellerini kavme mahsus olan bir eda ile birbirine vurup göbeğini **çalkayarak** refikalarına dedi ki: (İ/86); Hanenin havasu sükûneti içinde **çalkan** kapı çingırağının şangırtısıyla gözlerini açtı. (KV/29)*

çalkan- (<çalk+a-n-): çınlamak, yankılanmak

TS'de 1. *Çalkama işine konu olmak.* 2. *Deniz, göl dalgalanmak* 3. *Haber, söylenti herkesin ağzında dolaşmak* 4. *Coşkunluk, hareketlilik içinde bulunmak* anlamlarında kullanılan sözcük metinde *çınlamak, yankılanmak* anlamında tespit edilmiştir. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Gecenin sükûtu içinde Panter'in büsbütün korkunçlanan tok, kalın sesi tannan bir kampana gibi uzaklarda kesik kesik **çalkanyordu.*** (MKŞ/89)

çatkın (<çat-kın): azarlayıcı

TS'de *çatık* anlamı verilen sözcük metinde *azarlayıcı* anlamında kullanılmıştır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Üç kadın arasında bu gıybet böyle devam ederken öte taraftan dördüncü bir kadın pek çatkın bir muâheze ve tel'in tavrıyla söze atılarak...(KV/17)*

çelikle- (<çelik+le-): bağlamak

TS'de *Çelik dikerek ağaç yetiştirmek* anlamında geçen sözcük metinde *bağlamak* anlamındadır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Dizimi göbeğine koydum. Sıkıca bir çeliklelikten sonra: "Baba, aksakalından utanmıyor musun?" dedim. (BK/49)*

çıkart- (<çık-ar-t-): doğurtmak

TS'de *çıkartma işini yapmak* anlamında verilen sözcük metinde *doğurtmak* anlamındadır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Dil bilmez bir Frenk çıkarttığı karının cinsini nasıl ayırt edebilir? (BK/42)*

elif: başlangıç

TS'de *Arap alfabetesinin ilk harfinin adı* anlamında verilen sözcük metinde *başlangıç* anlamındadır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Olan işlerin ben size daha elifini anlatmadım (BK/112)*

fındıklık (<fındık+çı+lık): çapkınlık

TS'de 1. *Fındığın yaptığı iş* 2. *Fındıkçı olma durumu* anlamlarında kullanılan sözcük metinde argo *çapkınlık* anlamındadır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Pek de öyle söyleme Hayriye Hanım, senin Şirin de damlarda az fındıklık etmedi. (Şİ/19)*

geri: kış

TS'de 1. *Arka, bir şeyin sonra gelen bölümü, art, alt taraf, ileri karşıtı* 2. *Son, sonuç* 3. *Bir şeyin sona kalan bölümü* 4. *Geçmiş, mazi* 5. *Hayvanda boşaltım organının dışı* 6. *Eksik gösteren (saat)* 7. *Aptal, anlayışsız* 8. *Benzerlerine ayak uydurup ilerleyememiş, gelişememiş* 9. *Geriye doğru* 10. *'Geri dön, geri git!' anlamında bir söz* anlamlarında kullanılan sözcük metinde *kış* anlamındadır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *"Yallah, yellerine sapan taşı yetişmez. Gerinize neft yağı mı sürdüler? Yoksa eviniz mi tutuştu? (MKŞ/134)*

giydirici (<giy-dir-ici): giydirme işi yapan

TS'de sadece *sinema, televizyon ve tiyatro oyuncusunu giydiren kişi* anlamında kullanılırken metinde daha geniş anlamda *giydirme işi yapan herhangi kişi* anlamında kullanılmıştır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Senin donunu dadın mbağlar, lalan mı? Hakikaten bu tuvalet senin kendi başına yapabileceğin kolay bir şey değil, sana bir giydirici, soyundurucu lazım, çok masraflı hayat...(GY/169)*

guguk: gerçeklik

TS'de *‘Tek başına kalmak veya oturmak’* anlamında kullanılan *guguk* gibi kalmak veya *guguk* gibi oturmak deyimlerinde geçen bir söz anlamındaki sözcük metinde *gerçeklik* anlamındadır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Şimdi ara sıra tecessüd eden bir ruh meselesiyle karşı karşıya kaldım artık ya inanmalı ya bu hadisenin **guguğunu** keşfetmeli.* (MKŞ/155)

gümlet- (<güm+le-t-): yüzüne karşı açıkça söylemek

TS'de *güm diye ses çıkmasına neden olmak* anlamındaki sözcük metinde *yüzüne karşı açıkça söylemek* anlamındadır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Sen bir rezilesin mutlak, vay gidi cenabet kaltak...tuğyanıyla kafları **gümletip** teşniini secilerle kuvvetlendirmeye uğraşırken biraz evvelki genç softa yetişerek:...* (Şİ/55)

kırıt-: arsızlaşmak; sırnaşmak

TS'de *hoş görünmek çabasıyla cilveli davranışlarda bulunmak* anlamındaki sözcük metinde *arsızlaşmak; sırnaşmak* anlamındadır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Çingene gelini **kırıtarak**:*

-Ne utanacağım hanım? Hepsini Allah yarattı. Rabbim ayıp şeyi yaratır mı hiç? (HS/34)

koyu (<ko-y-u): vurgulu, üzerinde durarak

TS'de 1. Yoğunluğundan dolayı güç akan, sulu karşıtı 2. Rengi açık olmayan, daha belirgin olan, açık karşıtı 3. Yazı karakterinin daha belirgin olarak yazılmış biçimi 4. Aşırı (davranış, düşünce vb.) 5. Derin, hararetili anlamlarında kullanılan sözcük metinde *vurgulu, üzerinde durarak* anlamındadır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Doktor her kelamı gibi bu sözü de biraz **koyuca** söyledi.* (İ/64)

salma (<sal-ma): başıboş

TS'de hayvanlar için *başıboş, serbest* anlamlarında (6. *Başıboş gezen (hayvan)*) verilirken metinde insanlar içinde bu tabirin kullanıldığı görülmüştür. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Şimdi de tumarhaneden deliler zuluyorlar. Aramızda **salma** geziyorlar.* (Şİ/66)

seçtir- (<seç-tir-): fark ettirmek

TS'de *seçme işini yaptırmak* anlamındaki sözcük metinde *fark ettirmek* anlamındadır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *İstihzasını **seçtirecek** bir tebessümle çocukların ellerinden tutup çekerek* (BK/64)

sür-: yaşamak

TS'de 1. Yönetip yürütmek, sevk etmek 2. Devam etmek 3. Önüne katıp götürmek 4. Uzatmak, ileri doğru itmek 5. Dokundurmak, değdirmek 6. Oturduğu, bulunduğu yerden, ülkeden ceza olarak başka bir yer veya ülkeye göndermek, nefyetmek 7. Bir maddeyi bir yüzey üzerine ince bir tabaka olarak yaymak, dökmek, serpmek 8. Bir malı satışa sunmak, piyasaya çıkarmak 9. Yasal olmayan yolla

piyasaya para çıkarmak 10. *Herhangi bir durum içinde bulunmak* 11. *Pulluk veya sabanla toprağı işlemek* 12. *Olmaya devam etmek* 13. *Zaman geçmek* 14. *Zaman almak* 15. *Bitki, ot yetişip ortaya çıkmak, bitmek, yeşermek olmak üzere* 15 farklı anlamı olan sözcük metinde *yaşamak* anlamındadır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *-Hanım benimki altısını **sürüyor**.* (KV/14)

tekerlen- (<teker+le-n-): ağızdan ağıza dolaşmak

TS'de 1. *Yuvarlanmak, dönmek* 2. *Durumu bozulmak, kötüye gitmek* 3. *Uğraşmak, peşinde koşmak, yuvarlanıp gitmek* anlamlarındaki sözcük metinde *ağızdan ağıza dolaşmak* anlamında kullanılmıştır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bütün dünyanın lügat kitaplarından hariç kalmış meâlde sözler ağızdan ağıza **tekerleniyordu**.* (HS/36)

tövbe (<Ar. tevbe): masum (çocuk)

TS'de *işlediği bir günah veya suçtan pişman olarak bir daha yapmamaya karar verme* anlamında verilen sözcük metinde *masum (çocuk)* anlamında kullanılmıştır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Rabbim yetiştirirse bu küçük **tövbe** de yedisine basacak.* (KV/14)

ufunetli (<Ar. ufunet+li): pis kokulu

TS'de *çinde irin, cerahat olan* anlamındaki sözcük metinde *pis kokulu* anlamındadır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Bu metruk odalara girilince toz ile karışık küflü, **ufunetli** mahpus bir hava, insanın gırtlığına sarılıyor* (BK/260)

üfür- (<üf+ür-): küfretmek, sövmek

TS'de 1. *Üflemek* 2. *Üfleyerek bulunduğu yerden uzaklaştırmak* 3. *Esmek* 4. *Üfleyerek çalmak* 5. *Abartarak konuşmak* anlamlarında verilen sözcük metinde *küfretmek, sövmek* anlamındadır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *-Gelmişine geçmişine **üfürdüğümün** Cevat'ı.* (KV/70)

vur-: ulaşmak

TS'de 31 farklı anlamda verilen sözcük metinde *ulaşmak* anlamındadır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Şehreminili Hüsniye, Semih Âtîf Bey'i de yirmi beş **vurdu*** (BK/181)

yampiri: yan yan bakmak

TS'de *eğri büğrü, yan yan ve çarpık giden* anlamındaki sözcük metinde *yan yan bakmak* anlamındadır. Sözcüğün metinde tanıklandığı cümle şöyledir: *Tosun, çağanozvari **yampiri** bir bakışla* (BK/46)

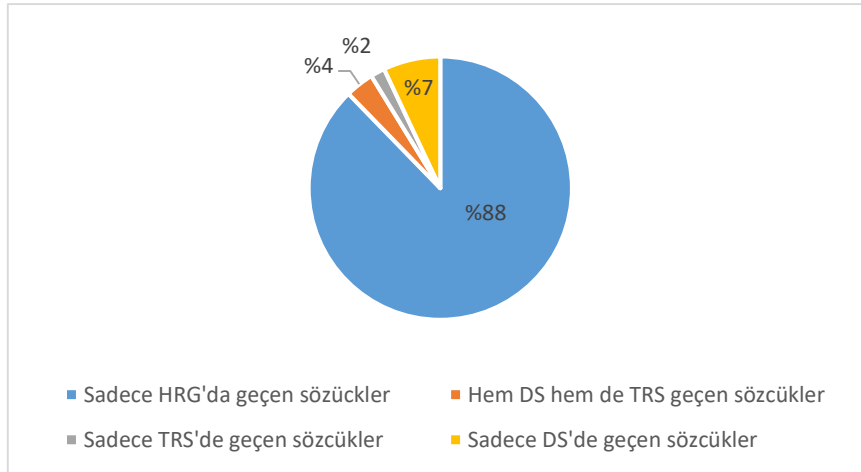
yatır- (<yat-ı-r-): yatıştırmak

TS'de 1. *Bir kimsenin bir yere yatmasını sağlamak* 2. *Uyutmak* 3. *Eğmek, yatık duruma getirmek* 4. *Konuk etmek* 5. *Parayı, işletmek amacıyla bir yere vermek* 6. *Parayı ödemek amacıyla bir kuruluşa vermek, teslim etmek* 7. *Bir yiyeceği korumak veya tatlandırmak amacıyla tuz, soğan, yağ vb.nde bir süre bekletmek* 8. *Düzeltilmek, bastırmak, yassıltmak* 9. *Harcamak* 10. *Başarısızlığa uğramasına yol açmak* anlamlarında kullanılan sözcük metinde *yatıştırmak* anlamındadır. Sözcüğün metinde

tanıklandığı cümle şöyledir: *Helecanını **yatırmak** için birkaç defa eliyle göğsünü sıvadıktan sonra:* (BK/97)

3. Sonuç

Cumhuriyet döneminin en üretken yazarlarından biri olan H. R. Gürpınar (1864-1944), hikâye, roman, derlemeler, çeviri roman ve hikâye, oyun ve kısa yazı türünde onlarca eser yazmıştır. İyi bir toplum gözlemcisi olan Gürpınar, eserlerinde canlandırdığı karakterleri doğduğu, büyüdüğü, sosyal çevrenin özelliklerine göre konuşturmuştur. Eserlerinden onun Türkçeyi büyük bir başarı ile kullandığı anlaşılmaktadır. Gürpınar, Türkçenin sözcük türetme imkanlarından son derece istifade etmiş, kullandığı ve türettiği sözcüklerle yaşadığı dönemin Türkçesinin söz varlığının ortaya çıkarılmasında önemli oranda katkı sağlamıştır. Kullandığı sözcüklerin kimisi *Güncel Türkçe Sözlük*'te, Batı Türkçesinin tarihî sözlüğü olan Tarama Sözlüğü'nde ve Anadolu ağızlarından yapılan Derleme Sözlüğü'nde tanıklanmamıştır. Tespit edilen sözcüklerden 100'ü sadece Gürpınar'ın eserlerinde, 4'ü hem Derleme hem de Tarama Sözlüğü'nde, 8'i sadece Derleme, 2'sinin de sadece Tarama Sözlüğü'nde geçtiği görülmüştür.



Gürpınar'ın sözcük türetme yöntemiyle ilgili belli başlı dikkati çeken hususları şöyle sıralayabiliriz:

Gürpınar'ın sözcük türetmede en çok kullandığı isimden fiil yapım ekleri: +dA, +lA, +lA-n-, +lA-ş-, +lA-t-; isimden isim yapım ekleri: +cI/+cU, +Daş, +IcI/+UcU, +II/+IU, +IİK/+IUK, +sIz/+sUz; fiilden fiil yapım ekleri: -DIr-/-DUr-, -l-, -t-; fiilden isim yapım eki: -Iş-/-Uş.

+lA- ve bunların çatı ekleri ile genişlemiş biçimleri Gürpınar'ın sözcük türetmede en çok kullandığı eklerden biridir. Ek, Türkçede genellikle geçişli fiil tabanları türetmede kullanılmaktadır. Gürpınar, özellikle bugün Türkçe (7), Arapça (6), Yunanca (1), İtalyanca (1) kökenli olup et-, eyle-, kıl-, ol- yardımcı fiilleriyle kullanılmakta olan isimlerin bir kısmını Türkçenin gramer kurallarına uygun biçimde +lA- eki ile fiil hâline dönüştürmüştür: *gybetle-*, *ilhamla-*, *kemküml-*, *kwılcımla-*, *kozmetikle-*, *kürekle-*, *mübarekle-*, *telvele-*, *umurla-*, *yıldırmla-*.

+lAn- (+lA-n-) ekiyle TS'de olmayan 18 sözcük türetilmiştir: *baharlan-*, *gençlen-*, *kekiklen-*, *teklifsizlen-*, *ümitsizlen-*, vb. Gürpınar, -n-, -ş-, -t- çatı ekleri ile oluşturulan geçişsiz fiil tabanlarını bazen geçişli hâle getirmek için -DIr-/-DUr- (8) ettirgenlik eklerinden faydalanmıştır. Böylece daha önce

tanıklanmayan yeni sözcük tabanları oluşturmuştur: *gündüzlendir-*, *kavislendir-*, *kubbelendir-*, *kıvılcımlandır-ıcı*, *meyillendir-*.

+IAş- (+IA-ş-) ekiyle TS'de bulunmayan 10 sözcük türetilmiştir: *abraşlaş-*, *enileş-*, *fışkılaş-*, *kaplanlaş-*, *perişanlaş-*, *temkinleş-*, vb. Yazar, bir örnekte +IA-ş- eki ile yapılan geçişsiz fiil tabanını -tir- ettirgenlik eki ile geçişli hâle getirmiştir: *çengelleştir-*.

Gürpınar anlam ve görev bakımından birbirine yakın olan ekleri günümüzdeki kullanımından farklı olarak birbirinin yerine kullanmıştır. Günümüzde *gençleş-*, *ihtiyarlaş-*, *korkunçlaş-*, *terbiyesizleş-*, *tombullaş-* fiilleri Gürpınar'da *gençlen-*, *ihtiyarlan-*, *korkunçlan-*, *terbiyesizlen-*, *tombullan-* biçimindedir.

+IA-t- isimden fiil yapım eki ile 3 sözcük türetilmiştir: *püflet-*, *gündüzlet-*, *muncıklat-*.

Metinde dikkat çeken sözcük türetme şekillerinden birisi +la-ş- isimden fiil yapım eki üzerine +le-n fiilden fiil yapım ekinin getirilmesiyle oluşturulan biçimdir. Standart Türkçede örneği olmayan ekin Anadolu ağızlarında ve bazı çağdaş lehçelerde kullanıldığını görüyoruz: Gemalmaz'ın Erzurum ağzından *süpürülen-süpürülmek*, *götürülen-götürülmek* ve Urumçi Türkçesinde *pişirilen-pişirilmek*, *yığışlan-kaybolmak*, vb. (Doğan, 2020:125). Metinde *kartlaşlan-tazeliğini yitirmek, eskimek* anlamındaki fiil tabanında görülen bu biçimde görev ve anlam bakımından yakın/aynı olan iki ekin üst üste kullanılmasından ibarettir. Türkçede anlam ve görev bakımından benzer eklerin üst üste kullanılması mümkündür (birisi, canısı, kimisi, vb.).

+cI/+cU (2) ve +IcI/+UcU (2) ekleri de Gürpınar'ın sözcük türetiminde başvurduğu eklerden olmuştur: *dayamacılık*, *kıvılcımlandırıcı*, *küllümcü*, *soyundurucu*.

Gürpınar sözcük türetiminde anlamsal zıtlıklardan faydalanmıştır. *Giydirici* sözcüğünden hareketle meslek adı olarak *soyundurucu* sözcüğünü türetmiştir: *Senin donunu dadın mı bağlar, lalan mı? Hakikaten bu tuvalet senin kendi başına yapabileceğin kolay bir şey değil, sana bir giydirici, soyundurucu lazım, çok masraflı hayat...(GY/169)*

Gürpınar'ın sözcük türetme becerisini gösteren yapılardan birisi de +Daş eki ile meydana getirdiği yapılardır. Örneksene yoluyla daha önce tanıklanmayan sözcükler türetmiştir: *odadaş*, *yataктаş*, *âşıktaş* gibi.

+II/+IU (13) ve +IIK/+IUK (23) isimden isim yapım ekleri Gürpınar'ın Türkçe ve Türkçe olmayan sözcük tabanlarında sık kullandığı dil birimlerdendir. Bu şekilde türettiği sözcüklerin bazıları sözlüklerde tanıklanmamıştır: *revaçlı*, *savaklı*, *taylasanlı*, *yorgunluklu*; *âşıkdaşlık*, *irfanlıkça*, *taravetsizlik*, *odahlık*, vb. Özellikle +IIk eki ile *eldivenlik*, *kıçlık* gibi yeni alet ve *dayamacılık* gibi yeni meslek adları türetmiştir.

Gürpınar'ın eserleri kalıp ifadeler bakımından da zengin olup özellikle kalıp sözler, deyimler, ikilemeler bağlamında bolca örnekler içermektedir. Özellikle günümüz Türkçesinde kullanılan deyimlerin değişik biçimlerini tespit etmek bakımından Gürpınar'ın eserleri önemli malzemeler sunmaktadır: Bugün *altına yap-* deyimini metinde *altına git-*; *ateşini söndür-* deyimini *ateşini sula-*; *kafayı çek-* deyimini *kafayı tut-*; *üstüne bas-* deyimini *üstüne vur-*, vb. şeklinde tespit edilmiştir. Ayrıca Gürpınar'ın eserlerinde çeşitli şekillerde kalıplaşmış TS'de olmayan sözcük öbeklerini görmek mümkündür: *ahiret evi* "mezar, kabir",

fena hayvan “domuz”, *gece umacı* “gece çıkan bir tür yaratık”, *dapduru* “dosdoğru kalkmak”, *saldır suldur* “düzensiz biçimde” gibi.

Gürpınar eserlerinde geçen birçok sözcüğe yeni anlamlar yüklemiştir. TS’de geçip de eserlerdeki anlamları bulunmayan 33 sözcük tespit edilmiştir: *alın-* “gönlünü kaptırmak”, *âşıklı* “sevgili”, *becer-* “abdestini yapmak”, *biliş* “marifet”, *boşan-* “serbest kalmak; hüngür hüngür ağlamak”, *tövbe* “masum (çocuk), *koyu* “vurgulu”, *salma* “(insan için) başıboş, *sür-* “yaşamak”, vb. Burada tespit edilen sözcüklerin bazıları metindeki anlamıyla Anadolu ağzlarında kullanılmaktadır.

Gürpınar, üslubu ve sözcük türetme şekli ve sözcüklere yüklediği yeni anlamlar ile Türkçenin söz varlığına zenginlik kazandıran bir yazardır. Onlarca eser ortaya koymuş olan yazarın sadece 8 eserinin taranmasıyla *Türkçe Sözlük*’te olmayan 114’ü sözcük, 26’sı isim ve sıfat tamlaması yoluyla meydana gelmiş, birleşik fiil ve deyimler olmak üzere 140 dil birimi tespit edilmiştir. Bu durum Gürpınar’ın Türkçeyi kullanma becerisini ortaya koyan önemli bir göstergedir. Gürpınar’ın eserlerinde geçen sözcüklerin ne kadarının ona ait olduğunu, onun tarafından türetilip ya da anlamlandırıldığını tespit etmek ancak eş zamanlı ve art zamanlı tanıklı metin taramaları ile mümkün olacaktır. Gürpınar ve çağdaşlarının günümüz Türkçesine sadeleştirilmemiş eserleri üzerine yapılacak taramalar sadece söz varlığı bağlamında değil semantik açıdan da Türkçeye önemli katkılar sağlayacaktır.

Sadece H. R. Gürpınar’ın Eserlerinde Geçenler (100)			
abraşlaş-	ırzlı ırzsız	mübarekle-	taravetlen-
amelli	ilhamla-	nazlaş	taravetsizlik
âşıkdaşlık	irfanlıkça	nezaketsizlen-	taylasanlı
aşınmışlık	ihtiyarlan-	odadaş	teklifsizlen-
baharlan-	iktidarsızlık	odalıklık	tekmeleyiş
ballandırıl-	kaplanlaş-	pamukluk	telvele-
berbatlık	kartlaşlan-	perişanlaş-	temkinleş-
boşayış	kavislendir-	püflet-	terbiyesizlen-
çengelleştir-	kekiklen-	rahatlandır-	tılala-
dayamacılık	kemkümler-	refahlandır-	tombullan-
doyurt-	kesişil-	revaçlı	umurla-
düellomsu	kıçlık	ruganlı	usullucak
eldivenlik	kıvılcımla-	sabunsuzluk	ümitsizlen-
enlileş-	kıvılcımlandırıcı	savaklı	vızvızla-
fişkılaş-	kirazlaş-	sızıl-da-	yalatıl-
gençlen-	korkunçlan-	sofalık	yamrılık
gybetle-	kozmetikle-	sonturlu	yapraklık
görüüş	kubbelendir-	soyundurucu	yataктаş
guguk	küllüm	suikastlı	yatıştırıl-
guguruklaş-	küllümcü	süzüklük	yıldırım-la-
gündüzlendir-	kürekle-	şakalık	yorgunluklu
gündüzlet-	lavantala-	şarkadak	yürüş-

hamamsızlık	mâbadlı	şebnemli	
hançerleş-	meyillendir-	şıpbıdık	
haşinleştir-	mıncıkat-	tağuzluk	
huzurluk	mübalatsızlık	tahminle-	
Kalıplaşmış İfadeler (5)			
ahiret evi “mezar”	gece umacısı	dapduru	saldır sultur
fena hayvan “domuz”			
Deyimler (21)			
altına git-	diz gel-	havaya bırak-	sinirlerini indir-
ateşini sula-	dört göz koş-	kafayı tut-	tabanımı yala-
ayağını tetik al-	fis geç-	kantarlıyı oku-	üstüne vur-
bir parmak bal ol-	gönül dolabı çevir-	keşe boğ-	
çene salla-	göz ürküt-	kızıl yakut yumurtla-	
çehresi bulan-	gözlerine dönüklük gel-	nedamet ateşine düş-	

Hem Derleme Sözlüğü Hem de Tarama Sözlüğü'nde Geçenler (4)			
kaçan	övür	sıkla-	ucundan
Sadece Derleme Sözlüğü'nde Geçenler (8)			
alaflan-	çalk	encik	knamsık
azatla-	çarpadık	fingirti	zıvla-
Sadece Tarama Sözlüğü'nde Geçenler (2)			
bürüncük	çevriş-		

Kaynakça

- Akalın, Ş. H. (1995). +IA- Ekinin Çatı Ekleriyle Kullanılışı Konusundaki Görüşler ve Ekin Yabancı Kaynaklı Kelimelere Getirilişi Üzerine. *Türk Gramerinin Sorunları* Toplantısı (22-23 Ekim 1993), Ankara: TDK Yay., 92-98.
- Akbaba Ergönenç, D. (2007). “Nogay Türkçesi”, *Türk Lehçeleri Grameri*. Ankara: Akçağ., 623-6678.
- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim)*. (C. I), Ankara: TDK.
- (TRS) Aksoy Ö. A. & Dilçin C. (1995). *Tarama Sözlüğü* (C. I-VIII) (3. b.). Ankara: TDK.
- Banguoğlu, T. (1974). *Türkçenin Grameri*. İstanbul: Baha Matbaası.
- Bilgegil, K. (1984). *Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Dergah.
- Cin, A. (2017). Türkçe Sözlüğe Katkılar II. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 4/12, 170-177.
- Çengel Kasapoğlu, H. (2005). *Kırgız Türkçesi Grameri*. Ankara: Akçağ.
- Deny, J (2012). *Türk Dil Bilgisi* (çev. Ali Ulvi Elöve). İstanbul: Kabalcı.
- (DS) *Derleme Sözlüğü* (1993). Ankara: TDK.
- Doğan, T. (2020). *Urmiye Ağzı Ses ve Biçim Bilgisi (Güney Azerbaycan)*. Ankara: TDK.
- Ediskun, H. (1988). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Emre, A. C. (1945). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: TDK.
- Ercilasun, A. B. & Akkoyunlu, Z. (2014). *Dîvânu Lugâti't-Türk*. Ankara: TDK.
- Eren, H. (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Ergin, M. (2003). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Gemalmaz, E. (1995). *Erzurum İli Ağızları*. I-III, Ankara: TDK.
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. Ankara: TDK.
- Gülensoy, T. (2011). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Güngör, Okan C. (2019). Necati Cumalı'nın Eserlerinden Türkçe Sözlük'e Katkılar. *Türk Dili Dergisi*, Ankara: TDK., 57-73.
- Gürpınar, H. R. (2021). *Toraman*, (hızl. Gülşen Özcamkan Ayaz-Pelin Seçkin-Seda Uysal Bozaslan). (Yay. Yön. Emine Gürsoy Naskali), <https://www.tdk.gov.tr/huseyin-rahmi-gurpinar-toraman/>
- (BK) Gürpınar, H. R. (2021). *Billur Kalp*, (hızl. Memduha Bağdaş Küçükaya). Ankara: TDK.
- (GY) Gürpınar, H. R. (2020). *Gulyabani*, (hızl. Hidayet Duyar). Konya: Palet.
- (HS) Gürpınar, H. R. (2015). *Hayattan Sahifeler*, (hızl. Mehmet Yastı). Konya: Palet.
- (İ) Gürpınar, H. R. (2019). *İffet*, (hızl. Hidayet Duyar). Konya: Palet.
- (KV) Gürpınar, H. R. (2017). *Kadınlar Vaizi*, (hızl. Mehmet Yastı). Konya: Palet.
- (MKŞ) Gürpınar, H. R. (2019). *Mezarından Kalkan Şehit*, (hızl. Hidayet Duyar). Konya: Palet.
- (Ş) Gürpınar, H. R. (2016). *Şık*, (hızl. Mehmet Yastı). Konya: Palet.
- (Şİ) Gürpınar, H. R. (2019). *Şeytan İşi*, (hızl. Şenol Topçu). Konya: Palet.
- Hatipoğlu, V. (1973). *Türkçenin Ekleri*. Ankara: TDK.
- Kaçalin, M. (2021). Safahat'tan Türkçe Sözlük'e Katkılar. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, Özel Sayı, 27-39.
- Kirişçioğlu, F. (2007). Saha Türkçesi (Yakutça), *Türk Lehçeleri Grameri*. Ankara: Akçağ., 1229-1284.
- Koç, K. & Doğan O. (2004), *Kazak Türkçesi Grameri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (1972). Dilde 'Doğal Gelişme' ve 'Devrim' Açısından Türk Dil Devrimi. *A.Ü.D.T.C.F. Tükoloji Dergisi*, 4/1, 97-114.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri -Şekil Bilgisi-*. Ankara: TDK.
- Şirin, H. (2020). Afacan Sözcüğü Üzerine, *Türkbilig Dergisi*. 39, 51-58.
- (TS) TDK. (1998). *Türkçe Sözlük*. (C. 2), Ankara: TDK
- Tietze, A. (2002). *Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati*. İstanbul: Simurg.
- Uygur, V. (2007). Karakalpak Türkçesi, *Türk Lehçeleri Grameri*. Ankara: Akçağ Yay., 543-622.
- Uysal, İ. N. (2012). Haldun Taner'in Hikâyelerinden Türkçe Sözlük'e Katkılar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Y. 5, S. 8, 113-120.
- Uysal, İ. N. (2018). Sözlük Biliminde Tanıklama ve Salâh Birsal'in Türkçe Sözlük'e Tanık Olarak Katkıları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9/22, 109-121.
- Yastı, M. (2022). Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın Eserlerinden *Türkçe Sözlük*'e Katkılar, *Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu*, 2-3 Aralık 2022, 310-331.
- (YTS) Dilçin, C. (1983). *Yeni Tarama Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Online faydalanılan sözlükler

<https://sozluk.gov.tr/> (en son erişim tarihi: 02.12.2022)

<http://www.lugatim.com/> (en son erişim tarihi: 02.12.2022)

<http://www.otukensozluk.com/> (en son erişim tarihi: 02.12.2022)

19. Eski Türkçeden Orta Türkçeye *artuk* sözcüğü ve türevlerinde görülen anlam genişlemesi ve metaforlaşma

Gülser ERSOY¹

APA: Ersoy, G. (2023). Eski Türkçeden Orta Türkçeye *artuk* sözcüğü ve türevlerinde görülen anlam genişlemesi ve metaforlaşma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 309-325. DOI: 10.29000/rumelide.1279090

Öz

İnsan zihninde bilinçdışı gerçekleşen metaforik eşleştirme, toplumun kültürel değerleri ile başka bir boyut kazanmaktadır. Zihinde gerçekleşen metaforlar, toplumların sahip oldukları kültürel değerleri ve inançları ile örtüşebildiği gibi çelişebilmektedir de. Bu çelişkili durumun en somut örneklerine o topluma ait dilsel malzemelerde rastlanılır. Eldeki çalışma Maniheist, Budist ve İslami çevrede yazılan eserlerde *artuk* ve türevlerinde görülen anlam çeşitliliğini örneklendirmeye ve aynı zamanda bu çeşitliliğin nedenini açıklamaya çalışmaktadır. *Artuk*, Türk runik harfli metinlerden itibaren tanıklık edilen bir sözcüktür. Bu sebeple sözcüğün başlangıçta ve daha sonraki süreçte yer aldığı işlevsel kategorinin takibi kolaylıkla yapılabilmektedir. İlk olarak isim, sıfat ve son çekim edatı işlevinde kullanılan ilerleyen süreçte de kalıcı zarf işleviyle gramerleşmenin ara kategorisinde yerini alan *artuk* sözcüğünün aynı zamanda süreç içerisinde farklı kavram alanlarını karşılar hale geldiği, başka bir ifade ile anlam genişlemesine uğradığı görülmektedir. Yazıtlardan, Maniheist, Budist ve İslami çevrede yazılan metinlerden oluşturulan korpusta sözcüğün hem olumlu hem de olumsuz anlam alanını karşılayacak şekilde bir anlam genişlemesine uğradığına tanıklık edilmiş ve bu durum Kavramsal Metafor Teorisi ile açıklanmıştır. *Artuk* ve türevlerinin anlamlandırılmasında ÇOK OLAN YUKARIDADIR, İYİ OLAN YUKARIDADIR, ERDEMLİ OLAN YUKARIDADIR şeklindeki metaforlarla ÇOK OLAN TAŞAR, DAHA AZ İYİDİR, DAHA KÜÇÜK DAHA İYİDİR şeklindeki metaforların ne denli belirleyici olduğu Türk diline ait tarihî metinlerle ispat edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: *Artuk* ve türevleri, Anlam genişlemesi, Kavramsal Metafor Teorisi

Expansion of meaning and metaphorization in *artuk* word and derivatives from Old Turkish to middle Turkish

Abstract

Metaphorical matching, which occurs unconsciously in the human mind, gains another dimension with the cultural values of the society. The metaphors realized in the mind can overlap with the cultural values and beliefs of the societies, as well as contradictory. The most concrete examples of this contradictory situation can be found in the linguistic materials of that society. The present study tries to exemplify the diversity of meanings seen in *artuk* and its derivatives in works written in Manichaeism, Buddhist and Islamic environments, and also to explain the reason for this diversity. *Artuk* is a word that has been witnessed since the Turkish runic letter texts. For this reason, it is easy to follow the functional category in which the word takes place in the beginning and in the later process. It is seen that the word *artuk*, which was first used in the function of noun, adjective and final inflectional preposition, took its place in the intermediate category of grammar with the

¹ Dr., MEB, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni (Kütahya, Türkiye) gulserersoy@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1002-1967 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1279090]

permanent adverb function in the following process, at the same time it became to meet different conceptual fields in the process, in other words, it underwent an expansion of meaning. In the corpus composed of inscriptions, texts written in Manichaeen, Buddhist and Islamic environments, it has been witnessed that the word has undergone a semantic expansion to meet both positive and negative meanings, and this situation is explained by Conceptual Metaphor Theory. In the interpretation of *artuk* and its derivatives, it has been tried to prove importance of the MANY IS ABOVE, THE GOOD IS ABOVE, THE VIRTUOUS IS UP, and the metaphors of MUCH OVERFLOW, LESS IS GOOD, SMALL IS BETTER with the historical texts of the Turkish language.

Keywords: *Artuk* and its derivatives, Semantic expansion, Conceptual Metaphor Theory

Giriş

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren çevresindeki nesnelere, olayları, durumları ve dolayısıyla kavramları anlama çabasına girmekte ve bu süreç içerisinde tüm bu “şey”lere birtakım değerler yüklemektedir. Metaforik düşünme işte bu anlama ve anlamlandırma sürecinin en önemli sonuçlarından biridir.

Bir tür şeyi başka bir tür şeyin terimlerine göre anlamak ve tecrübe etmek olarak tanımlanan metaforun özünde bir kavram alanına ait terimlerin başka bir kavram alanına uygulanması yatmaktadır (Lakoff vd., 2022, s.34; Kövecses, 2017, s.14). Bu bağlamda insan için önem arz eden duygu, düşünce, zaman gibi kavramların soyut olmaları ya da tecrübe dünyasında çok belirgin olmaması bu alanlara ait kavramların insan için daha anlaşılır ve tecrübe edilebilir olan somut dünyanın verileri ile izah edilmesine neden olmaktadır; bu durum da metaforların oluşmasına neden olmaktadır.

Eldeki çalışmanın temelini, Kavramsal Metafor Teorisi oluşturmaktadır. Teorinin kurucularından ve savunucularından George Lakoff, Mark Johnson ve Zoltán Kövecses metaforik düşünce sistemini zihnin doğal bir süreci olarak değerlendirmekte ve bu sistemi soyut kavram alanını somut kavram alanı ile ifade ederek anlamaya çalışmanın kendisi olarak tanımlamaktadır (George Lakoff vd.,1980; George vd.,1999; Kövecses, 2017)². Kövecses, Kavramsal Metaforu iki deneyim alanı arasındaki sistematik bir eşleştirme dizisi (mapping-haritalama), bir alanı başka bir alan açısından anlamak olarak tanımlamaktadır (2017, s.2).

Kavramsal Metafor Kuramında anlaşılmaya ve anlamlandırılmaya çalışılan ve genellikle soyut olan kavram alanı *hedef alan (A)*, kendisi aracılığıyla soyut kavram alanının tanımlandığı somut kavram alanı ise *kaynak alan (B)* olarak tanımlanmıştır (Lakoff, 1987, s.219).

Kavramsal Metafor Kuramına göre insan zihninde gerçekleşen metaforik düşünme aslında erken dönem çocuklukta yaşanan tecrübelerin beyinde oluşturduğu bilinçdışı eşleştirmenin bir sonucudur. Erken çocukluk döneminde beyin farklı sinir alanlarında aynı anda gerçekleşen aktiflik ve bu aktifliğin sıkça tekrarı zihnin kaynak ve hedef alan arasında eşleştirme yapmasına sebep olmaktadır (Narayanan, 1997, s.183-185).

Kuramın öncüleri metaforları yapı, yönelim ve ontolojik olmak üzere üç başlık altında değerlendirmektedir. Yapı metaforları, bir kavramın diğer kavrama göre yapıya kavuştuğu metafor çeşididir. Örneğin AŞK BİR YOLCULUKTUR³ ifadesi bir kavramın (yolculuk/B) başka bir kavrama

² Lakoff ve Johnson'a ait “Metaphors We Live by” (1980) adlı çalışma Gökhan Yavuz Demir tarafından “Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil” (2022) başlığı ile Türkçeye çevrilmiştir. Eldeki çalışmada da bu eser kaynak olarak kullanılmıştır.

³ Literatürde metaforlar büyük harfle yazılmaktadır.

(aşk/A) yapı kazandırması sebebiyle yapı metaforu olarak kabul edilmektedir. Bu şekilde bir metaforlaşma; insan zihninin hedef alana ait soyut bir kavramı (aşk), kaynak alanına ait tecrübe edilebilirliği-izahı daha yüksek olan bir kavram (yolculuk) ile anlama çabasının bir sonucudur. Yönelim metaforu bütün kavramlar sistemini diğer kavramlar sistemine göre organize eden; bir kavrama yukarı-aşağı, ileri-geri gibi uzay-mekân yönelimi veren metafor çeşidi olarak tanımlanmaktadır. Ontolojik metaforlar ise duygu, fikir, aktivite gibi soyut olguların somutlaştırıldığı metaforlardır (Lakoff vd., 2022).

Eldeki çalışma savunduğu görüş itibarıyla yönelim metaforun anlam alanına girmektedir. Bu sebeple ilgili metafor çeşidi hakkında kısaca bilgi vermek yerinde olacaktır.

Yönelim metaforu

Yönelim metaforunun içeriğini aşağı-yukarı, ileri-geri, iç-dış gibi uzay-mekân yönelimleri oluşturmaktadır. Kavramların söz konusu uzay-mekân yönelimleri ile anlaşılma çabası yönelim metaforunun alanıdır (Lakoff vd., 2022, s.45).

Yönelim metaforu içerisinde sıklıkla kullanılan birincil metaforlardan biri ÇOK OLAN YUKARIDADIR eşleştirmesidir. Bu şekilde gerçekleşen bir eşleştirme, beynin miktarla ilgili sinirsel alanıyla dikeylikle ilgili sinirsel alanının sıklıkla aktifleştirdiğinin göstergesidir. Lakoff-Johnson bu durumu bir taşıyıcıya ya da yığına daha fazla madde/fiziksel nesne yüklendiğinde seviyenin yükseldiğine dair edinilen tecrübenin bir sonucu olarak izah etmektedir (2022, s.48). Dolayısıyla bir kabın içine konulan aynı türden bir maddenin o kapta daha önce yer alan maddenin miktarında ve seviyesinde değişiklik yaptığını dair edinilen bilginin erken yaşta sıklıkla tecrübe edilmesi ÇOK OLAN YUKARIDADIR metaforunun oluşmasına sebep olmaktadır. Kabın içindeki maddenin miktarında görülen eksiklik de AZ OLAN AŞAĞIDADIR şeklinde bir metaforun oluşumunu zorunlu kılmaktadır (Johnson, 1999, s.130; Narayanan, 1997, s.187). Dolayısıyla oluşturulan metaforların fiziksel tecrübede temellendiği görüşü hâkimdir (Lakoff-Johnson 2022, s. 51-53)

Zihinde farklı sinirsel alanlarla uzay-mekân alanlarına ait içinde uzay-mekân yönelimlerinin yer aldığı-metaforik eşleşmeler “MUTLU OLAN YUKARIDA; KEDERLİ OLAN AŞAĞIDADIR./BİLİNÇLİ OLAN YUKARIDA; BİLİNÇSİZ OLAN AŞAĞIDADIR./ YÜKSEK STATÜ YUKARIDA; DÜŞÜK STATÜ AŞAĞIDADIR./ İYİ OLAN YUKARIDA; KÖTÜ OLAN AŞAĞIDADIR./ ERDEMLİ OLAN YUKARIDA; ERDEMSİZ OLAN AŞAĞIDADIR.” şeklinde sıralanabilir. Hedef ve kaynak alanda gerçekleşen bu şekilde bir eşleşmenin sonunda –örneğin- “Yüksek bir konuma sahip.” imaj metaforunun YÜKSEK STATÜ YUKARIDA; DÜŞÜK STATÜ AŞAĞIDADIR temel metaforundan; ya da “Kendimi öyle alçaltmam.” imaj metaforunun da ERDEMLİ OLAN YUKARIDA; ERDEMSİZ OLAN AŞAĞIDADIR temel metaforundan türetildiği bilinmektedir (Lakoff vd., 2022, s.45-50)

Türk dilinin en eski kaynağı olarak kabul edilen yazıtlarda *artuk* sözcüğünün miktar olarak “çok+luk” ifade eden kavram alanları için kullanıldığı görülmektedir. Yapılan art zamanlı incelemede sözcüğün birtakım anlam genişlemelerine uğradığı; bu anlam genişlemelerinin de temelde yönelim metaforları içerisinde değerlendirilen birtakım eşleştirmelerle belirli bir düzeyde bağlantısının olduğu gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili taranan metinlerden elde edilen verilere geçmeden önce *artuk* sözcüğünün etimolojisi ve zaman içerisinde yüklendiği sentaktik işlevler hakkında bilgi vermek yerinde olacaktır.

Artuk sözcüğünün etimolojisi ve sentaktik işlevi

Artuk sözcüğünün etimolojik izahı alan çalışmasında yer alan kimi dilbilimci tarafından şüpheye yer bırakmayacak şekilde yapılmıştır. Sözcüğün temelde miktar olarak “daha çok büyüme, artmak; aşırı hale gelmek veya aşırı olmak, çoğalmak, daha da büyüme” anlamına gelen *art-* filinden türediği bilinmektedir (Brockelmann, 1954, s.110; Clauson, 1972, s.204; Erdal, 1991, s.228; Hamilton, 1998, s. 167; Räsänen, 1957, s.132; Tekin, 2003, s.370). -*ok*+ ise edilgenlik ve sonuç bildiren morphem olarak kaydedilmektedir (Gülensoy, 2007, s.81).

Yazıtlardan itibaren tanıklık edilen *artuk* sözcüğünün birtakım fonolojik değişikliklerle birlikte Türk dilinin her döneminde kullanıldığı görülmektedir. Tarihi metinlere ek olarak söz konusu sözcüğün Yeni Uygur Türkçesinde *artuk*; Yakut Türkçesinde *orduk*; Türkiye Türkçesinde *artık*; Anadolu ağızlarında *artih*, *artoh*, *artuh*, *artuk*, *artuğ* şekliyle kullanıldığı kaydedilmektedir (Gülensoy, 2007, s.81; Tekin, 2003, s.370). Clauson Türkçenin çağdaşlarına bakıldığında güneydoğu dillerinde ve bazı güney merkez dillerde *artuk*, diğer yerlerde özellikle de güneybatı dillerinde anlam genişlemesine uğrayarak *artık* şekliyle kullanıldığını ifade etmektedir (Clauson, 1972, s.204).

Artuk sözcüğünün Türk diline ait en eski metinlerinden itibaren tümce içerisinde hangi işlevlerde kullanıldığı konusu da oldukça önemlidir. Çünkü Türk dilinin en eski metinlerinde ve sonraki süreçlerde dâhil olduğu işlevsel kategori, aynı zamanda *artuk* sözcüğünün gramerleşme evresi hakkında birtakım çıkarımlarda bulunulmasına yardımcı olacaktır. Nitekim gramerleşmenin bir basamağını oluşturan kategorisizleşmede hem sözlüksel hem de göreceli olarak açık bir yapıya sahip olan büyük kategorilerin süreç içerisinde belki ara kategorilere ve buradan da küçük kategorilere evrilmesi söz konusudur. Ad ve fiiller büyük kategorilerin; sıfat ve zarflar ara kategorilerin; edat, bağlaç, zamir ve yardımcı fiiller de küçük kategorilerin içerisinde değerlendirilmektedir. Buna göre art zamanlı olarak bütün küçük kategorilerin kaynağının büyük kategoriler olduğu ifade edilmektedir (Gökçe, 2013, s.33). Bu bağlamda *artuk* sözcüğünün Türk diline ait en eski metinlerde hangi işlevsel kategoride kullanıldığı, akabindeki süreçte üstlendiği farklı işlevlerin takibi oldukça önemlidir.

Yazıtlarda *artuk* sözcüğü isim işlevi ile “*Bizinte iki uçı sınarça artuk erti (Onların) iki kanadı bizim yarımızdan fazlaydı.*” (Tun. 40) tümcesinde kullanılmaktadır. Bunun dışında söz konusu sözcüğün yüksekteki onlu sıranın kendisinden daha küçük olan sayıdan önde gelmesi durumunda ikisinin arasına getirildiği “ve daha çok” anlamıyla kullanıldığı görülmektedir (Gabain, 1988, s.75): *Otuz artuku bir yaşına karluk bodun buşuz [er]ür barur erkli yağı bolı* (BK D 28-29). *Kagan atısı yollug tigin men ay artuku dört kün [ol]jurup bitidim* (BK GB). Bu şekilde bir kullanım örneğine Maniheist ve Budist çevrede de tanıklık edilmektedir: *yüz artuku kırk* (Huast. 12), *tağı kalmış dört yüz tokuz on artuku biş bodisvlar* (Maitr. 8/15), *miş yüz artuku dört* (Maitr. 81/37), *otuz artuku üç öñi* (AY VIII 14271), *tokuz on artuku tokuz kata* (AY IX 14952). İlerleyen yüzyıllarda standart Doğu Türkçesine ait metinlerde *artuk+ı* sözcüğünün bahsedildiği şekliyle kullanımları yok denecek kadar azdır.

Sözcük, Maniheist çevrede yazılan metinlerden itibaren kullanım sahasını genişletmiş, son çekim edatı işleviyle isimlerin (sayılar dâhil) yalın hâline, bulunma-çıkma hâlindeki isim ve zamirlere eklenmiştir. Türk runik harfli yazıtlarda, Maniheist, Budist ve ilk İslami eserlerde, CC’de, Harezmi Türkçesi dil özelliklerinin görüldüğü kimi eserlerde bu türden kullanımlara tanıklık edilmektedir:

Yarıkınta yalmasınta yüz artuk okun urtı (KT D 33); *muntada artuk* (Manichaische Erzähler 13,20 Gabain’den 1988, s.99); *otuz artuk ulug il uluşlarıg kezip...*(AY Süü 46); *otuz artuk baglıg tutuglug tnhğlar* (AY Süü 182); *yüz artuk kişiler* (AY Süü 353-354); *kaltı alku itiglig yaratıgıg*

nomlarnuñ togmak öçmek törü üze bir **ksanta artuk** turmazın serilmezın ürlüksüzın körürler (AY IV 7936-7939); küzedçi toyın eğıl **üç tümen artuk** kişi kaltı. (HT X 1118); Daqyanus melik keçkeli **iki üç yüz artuk** bolmuş turur (OA Tef. 9b/15); bir **yılın artuk** (BT VIII A 143); bilge biliginde **artuk** üstün bolup... (Mz. 796/12-14 – Elmalı 202); **yoğurkanda artuk** (DLT 62/48; 336/272); kim Teñirni söver **barçadan artuk** dağı koñşurñı (CC 62a/25-26); **yüzdin artukrak** (ME/Paris 58b 3); eger **mundın artuk** bileyin tesen (MM 36/1); ol ilde üç yüz kişidin **artuk** müsülmân boldılar (KE 34r 12); bir **avuç suwdın artuk** içmen (KE 132v 13); **mundın artuk** kağguda tutmağıl (KE104v 4); sen mindin yüz **artuk** sen (MN 293 144a/12); yalavaç aydı uluğ kün kopsa kişiler saķınğaylar kim biz dünyā içinde bir kışlak azu **bir aħşam artuk** turmadımız (MN 293 245b/5). Burada *artuk* sözcüğü son çekim edatı işlevinde kullanılmaktadır (Eraslan, 2012, s.306; Gabain, 1988, s. 75; Tekin, 1976b, s.95).

Artuk, Türk runik harfli yazıtlarda bir yandan onlu sıra ile kendisinden daha küçük olan sayı arasına yerleşirken diğer yandan sıfat işleviyle kullanılmaktadır. Tun.20'de "**Artuk** kırkız küçlüğ kagan yagımız boltı. **Çok sayıda** Kırgız ve güçlü hakanları düşmanımız oldu." ve KÇ D 25'te **Artuk** ylıkıg igidti. "**Çok fazla** hayvan besledi." tümcelerinde sözcük sıfat işlevinde kullanılmaktadır. Gerek yazıtlarda gerekse korpusa dâhil edilen Budist çevrelerde yazılan metinlerde söz konusu sözcüğün sıfat işlevinde kullanıldığı örnek sayısı azdır: Raçabumı athğ **artuk** ilig kan orumı yitiñç oruntakı bodısatavlarka yügerü üsüklerinte tamuka tüşe turur "Rājabhūmi adlı **pek çok** hükümdar yeri yedinci yerdeki Bodhisattvalara yukarılarda cehenneme düşen canlılar görünüp.." (AY IV 8534-8538). Maniheist çevrede yazılan metinlerde +rAk kuvvetlendirme morfemi ile genişletilen sözcüğün sıfat işlevinde kullanıldığı örneklere rastlamak da mümkündür: **artukrak** dındarlar (TT II Manic. 71); (**Artu**)**krak** sevinç... (Maitr. 93/12).

Artuk sözcüğünün işlevsel kategori ile ilgili en belirgin özelliklerinden biri de Maniheist çevrede yazılan metinlerden itibaren zarf işlevinde kullanılmaya başlanmasıdır. Bu çevrede yazılan BT V 353'te **Takı artuk** ozamaz örmez tümcesinde ve BT V 478'de geçen **Artukrak** edgü alkaş kut kıv küç basut kelsün bolzun tümcesinde zarf olarak işlev görmektedir. Sözcüğün -korpus göz önünde bulundurulduğunda-Budist metinlerde, İslami çevrede yazılan metinlerde çoğunlukla zarf işlevinde kullanıldığı görülmektedir:

Amtı men bu erdini birle barsar men kamağ tñlıglarka **artuk** asığ tusu kılı umağay men tümcesi (İKP 35); **artuk** edgü açınur (İKP 68); edgü edgü tözün oglum aırsız inç **artuk** edgü erdim (Maitr. 9/3-4); etözün **artuk** saķlanu tutar (Maitr. 2/14); arıg silig suv üze ayg yavlak kılınçlıg kkirlerin tapçaların **artuk** arıtı yumış arıtılmış kergek (AY III 4391-4394); siz teñri kızı.. aqlatı **artuk** kükülmüş siz.. (AY VII 12908); saņa keldi emgep hem **artuk** arıp (KB 837); küvezlenme **artuk** kötürme köñül (KB 1377); öñin uluğ yaşlığ muķaddam yārānlarıdn anı **artuk** sewer erdi. (NF 428-6); **artuk** nazar kılmağ takı **artuk** sözlemek takı **artuk** işler kılmağ bu ğaflatdn turur (NF 433-2); **artuk** yalğan sözledi (ME 189-1); atası 'ayağnı **artuk** sewer erdi (KE 54r 16).

Dolayısıyla daha yazıtlarda sıfat ve son çekim edatı kategorisine dâhil edilen bir sözcüğün Maniheist çevrede yazılan metinlerle birlikte zarf işlevinde kullanıldığı örneklere sıklıkla rastlanmaktadır. Sözcük bu dönemden itibaren zarf kategorisi içerisinde kalıcı bir işlev üstlenmiştir.

Artukrak sözcüğünün AY'de *takı* ve *yene* ile birlikte kullanıldığı durumlarda bağlaç işlevinde kullanıldığı örneklere tanıklık edilmektedir. Çoğunlukla zarf işlevinde kullanılarak ara kategoride yerini alan sözcük, birkaç örnekte bağlaç işleviyle küçük kategoriye dâhil olmuştur:

Kaltı öñre ötünü teginmiş ada tudaların barçanı tarkaru kiterü tegingey men **artukrak takı** sansartın ozguka kutrulguka kınturu tavratu tegingey men. "Daha önce söylenen tüm tehlikelerden kurtaracağım **bundan başka** bu dünyanın kötülüklerinden kurtulmalarını sağlayacağım." (AY VII 12577-12581).

*Açuk adırthg közüntürü tegingey men artukrak yene daranı tıgme tıdıgsız edremig birü tegingey men. "Açıkça görünür kılacağı**m bundan başka** dharani denen erdemi engelsiz verivereceğim."* (AY VII 12431-12434).

Birtakım işletme morfemlerinin yanı sıra +lAn-, +lAş-, +lUk+, +lIk+, +sI gibi türetme morfemleri ile genişletilen *artuk*, İlk İslami eserlerden itibaren hem farklı kavram alanlarını karşılar hale gelmekte hem de farklı işlevsel kategori içerisinde yerini almaktadır. Söz konusu morfemlerle birlikte sözcük, isim, sıfat ve fiil işlevinde kullanılmakta; ber-, kıl-, kör- ve tut- gibi fiillerle birlikte birleşik fiil oluşturmaktadır:

İsim: *Barı tap kereksiz adın artukum* (KB 3795), *ķamuğ edgülıkte taķı artuķı* (KB 3057); *artukluk* (KB 3760), *ķimmün ķim yarağı bolmasa sizdin artuklukķa nikāh ķılmaķķa* (Ryl. 26/4a1), *tilenler Tanrıdın artuklukındın* (Ryl. 26/9b3), *isteyürler artukluk Tanrıdın* (MN 293 151a/3).

Fiil: *er artuklandı* (DLT 157/137) ve *artuklaşdı anıy birle* (ME P 202a 13).

Birleşik fiil: *artuk kıtsa Tanrıķa cım-ok yalđan ķoştı uluğ yazuķnı* (Ryl. 26/23b2), *ol artukluk birdi sizke ālemluđlar üze* (Ryl. 28/19b2) *artukluk ķılmaņ aymaķ birle* (Ryl. 33/2a1), *Tanrı artukluk urdı amarıñızlerke amarı üze rüzı içinde* (Ryl. 30/66a1), *baķđıl neteg artuk berür miz amarıñıña amarı üze* (TİEM 73 207V/3), *artuk kıatmaķķa kelgeyler* (TİEM 73 305v/3), *artuk tutar erdı* (NF 94-1), *aħmaķ ol ķimerse turur ķim kendü özinı barçadın artuk ķörse tedi* (NF 148-7), *artukluğ kıldı anı anıy üze* (ME 75-3), *Lüt cādular ķeltürmiş tep đavđā taķı artukrak boldı* (KE 61r 01).

Sıfat: *mü'min artuksı namāzlar üküş ķılmaķ kerek* (NF 248-12), *ħaķ ol ħarām yigen ķulnuñ farıza namāzlarını taķı ķabül ķılmaz artuksı namāzlarını taķı ķabül ķılmaz* (NF 294-12), *sığıt tonı keğdi tişi, yas tonun keydi tişi, artuksı ton keydi 'avrat/ yas tonı, artuksı ton* (ME 166-1-2).

Özellikle satır altı Orta Asya Kur'an tefsirinde, TİEM 73'de, MN ve KE'de tanıklık edilen bir diğer özellik *artuk* sözcüğünün *eksük* sözcüğü ile birlikte oluşturduğu ikilemelerdir. Söz konusu ikilemelerde yine sözcük zarf işlevinde kullanılmaktadır:

ķorkarmız ķim esiz tillig bolsalar biziñ üze ya'nı artuk eksük sözleseler biziñ üze (OA Tef.20b/9), *artuk eksük kılmañlar tedi* (TİEM 73 391r/8), *anlar ķim düşmenlık taķı ħilāf kılışurlar (artuk eksüklük) Tanrıķa taķı yalavaçına ħelāk ķalındılar* (MN 293 199b/01), *anlar ķim cedel kılışurlar (artuk eksük sözlerler) Tanrıñın āyetleri içinde* (MN 293 39b/4), *açıp baķtılar erse Süleymān oķuđandın bir söz artuk eksük kelmedi* (KE 136v 8), *Sām ölgeli tört miñ yıl bolmuş artuk eksük* (KE 171r 17).

İncelenen örneklerden yola çıkılarak *artuk* sözcüğünün temelde isim işlevinde kullanıldığı, ardından son çekim edatı, sıfat ve daha çok zarf işlevi ile gramerleşmenin ara kategorisine dâhil olduğu söylenebilir.

Artuk sözcüğünün anlamını pekiştirmede kullanılan yöntemler

Artuk sözcüğünün Türk diline ait en eski metinlerde tanıklık edilen temel anlamı sayısal ifadelerde "ek olarak, fazladan bir miktar" ("additional, an extra amount"); daha sonra genellikle "büyük bir ek miktar" (a large additional amount), daha az sıklıkla "fazla, aşırı" (excess, excessive) olarak kaydedilmektedir (Clauson, 1972, s. 204). Ancak burada şunu ifade etmek gerekir ki Türk diline ait en eski metinler incelendiğinde sözcüğün ancak +rAk morfemi ile birlikte kullanıldığı durumlarda ya da *erüş* gibi yine aynı anlama gelen bir sözcük ile ikileme oluşturması halinde "çok, çok fazla, aşırı" şeklinde bir anlam alanını işaretleyebildiği görülmektedir:

Artuk erüş erür. "Çok fazladır." (TT II Manichaica 61).

Artukrak dındarlar. “**Aşım dındarlar.**” (TT II Manic. 71).

Artukrak edgü *alkış kut kıv küç basut kelsün bolzun. Çok güzel övgü, mutluluk ve yardım duaları gelebilir ve olabilir.*” (BT V 478).

Dolayısıyla özellikle Maniheizt çevrede yazılan metinlerle birlikte sözcüğün tek başına olmasa da bahsedilen kimi usullerle “çok, çok fazla, aşırı” gibi bir anlama işaret eder hale geldiği söylenebilir. Burada dikkati çeken hususlardan biri bahsi geçen sözcüğün tanıklandığı ilk haliyle olduğu gibi sadece somut kavramların çokluğuna değil aynı zamanda soyut kavramların da çokluğuna işaret eder hale gelmesidir.

Artuk sözcüğünün “çok, çok fazla, aşırı” şeklinde bir anlam alanını işaretleyebilmesi için +rAk morfemi ile birlikte kullanılması yöntemine Türk diline ait hemen hemen birçok tarihî metinde sıkça tanıklık edilmektedir:

Tünle küntüz isig özüñüzde artukrak açmı küyü küzetü tutduñ. “Gece gündüz canından daha çok (bizi) koruyup kolayarak gözettin.” (Mz 42/15- Elmalı 230); artukrak süzüg köñüllüg ol. Çok temiz gönüllüdür.” (Mz 35/1-Elmalı 242); men olarnıñ ol antag buyan edgü kılınçlarña edgülig evrişleriñe artukrak iñin ögirür men. “Ben onların oylesi iyi davranışlarından iyi tavırlarından dolayı fazlasıyla sevinirim.” (AY III 4556-4558); artukrak bilteçi erür “Çok daha fazla bilecektir.” (BT VIII B 191) anasındın asmış yıvıg teg artukrak tiliksiz boltlar. “Anasını kaybetmiş bir ceylan gibi, son derece cansız hale geldiler.” (BT III 132) ; yükünürbiz pra çivala pra çivala artokrak yalnamakın yalnadaçı yd yıpar eliği athg erklig...” (BT XXIII E 11); bir ögür ol artukrak bir ögürdin “Bir toplum diğer bir toplumdun daha çok olduğu için (sayıca ve malca) (Ryl. 30/81a2; HKT 266b/6); Ebü Bekriñiñ imanı artukrak kelgey “Ebubekr’in imanı daha çok gelecek.” (MN 293 32b/6).

Sözcüğün anlamını kuvvetlendirme yollarından biri de Maytrısimit’te ve Das. 796/2’de tanıklık edildiği üzere “artukta artuk” ikilemesine başvurulmasıdır:

Anıñ ara artukta artuk biş ajuñ tınlıglar öze isig amrak köñülü turur. “Bu arada beş varlık şeklinde bulunan yaratıklar için haddinden fazla sıcak, müşfik duygular besler.” (Maitr. 33/13); artukta artuk teñri teñrisi burkan birle okşatı erür (Maitr. 18/56); ötrü ilig beg artukda artuk “Bunun üzerine hükümdar çok fazla...” (Mz. 796/2- Elmalı 275).

T II Manic. 61’de görüldüğü üzere *artuk* sözcüğünün kendisi ile aynı anlama gelen bir başka sözlük birim ile ikileme oluşturduğuna dair örnekler diğer tarihî metinlerde de tanıklık edilmektedir. Budist çevrede yazılan AY’de *aglatı* ve İslami çevrede yazılan KB’de *üküş*, *telim* ve *idi* sözcükleri ile oluşturulan ikilemeler bunlardandır:

Siz teñri kızı.. aglatı artuk kükülmüş siz.. “Tanrıça.. fazlasıyla övülensiniz.” (AY VII 12908); Az edgüke artuk üküş şükri kıl. “Az bir iyiliğe çok fazla şükür kıl.” (KB 758); İdi artuk erdem kerek ög bilig. “Çokça erdem, akıl bilgi gerekli.” (KB 281); İdi artuk öğrüm talu er kerek. “Bu iş için çok seçkin biri gerek.” (KB 2184); Bayatka şükr kıldı artuk üküş. “Allah’a şükretti bol bol.” (KB 1250); Seniñsiz muñađur men artuk üküş “Sensiz çok bunalıyorum ben.” (KB 1859); Atañ tapğı bar erdi artuk telim. “Atan hizmet etti bana çokça.” (KB 1592); Üküş ögdi artuk telim miñ sena... “Pek çok övgü ve binlerce sena...” (KB 3190).

Sözcüğün Budist çevrede yazılan metinlerden Das.’da ve İslami çevrede yazılan metinlerden MN’de *miñ*, *miñ ve miñ tümen* gibi sayılardan sonra geldiği ve miktar bakımından “çokluk, aşırılık” anlamına işaret ettiği görülmektedir:

Antada miñ tümen artuk alp ol burhanlarınñ edgüsün tükel sözlegeli “O burhanların mükemmelliğini tamamıyla anlatmak bundan on binlerce kat daha zor.” (Mz. 698 arka- Elmalı 246); yekler trijul badruk çakir bindipalta ulatı bı bıçguları bir ikintike salmış tokmuş üniñe miñ artuk küvrügler üninte üstünrek yavlak ün turtı “Şeytanların üç başlı mızrak, çark (ve) mızraktan

başka bıçakları birbirine çalıp tokuşturmasından çıkan gürültü binlerce davulun (çahnmasından çıkan) sestten daha büyük bir sest." (U 452 Elmalı-271); *anlardin yüz artuk edgürek ol kişiler "O kişiler onlardan yüz kat daha iyi.*" (MN 293 144b/4).

Metaforlaşma yolunda ilk adım: Maniheist ve Budist çevrede yazılan metinlerde *artuk* sözcüğünün olumlu anlam alanını işaretlemesi

Artuk sözcüğünün yazıtlarda işaret ettiği anlam alanı somut varlıkların sayıları ile birebir ilişki içerisinde. Dolayısıyla söz konusu sözcüğün ifade ettiği çokluğun temelde soyut kavramlarla bir alakası yoktur.

Maniheist çevrede yazılan metinlere bakıldığında bahsi geçen sözcüğün tanıklandığı ilk haliyle olduğu gibi sadece somut kavramların çokluğuna değil aynı zamanda soyut kavramların da çokluğuna işaret eder hale geldiği görülmektedir. Ayrıca *artuk* ve +rAk morfemi ile genişletilen sözcük gövdesinin soyut kavram alanını işaretler hale geldiği Maniheist metinlerden itibaren sıklıkla -metin bağlamsal olarak olumlu anlam içeren sözcüklerle birlikte kullanılması oldukça dikkat çekicidir. Nitekim örneğin *Artukrak edgü alkış kut kw küç basut kelsün bolzun. "Çok güzel övgü, mutluluk ve yardım duaları gelsin.*" (BT V 478-480); *edgü edgü tözün oglum anşız inç artuk edgü erdim. "İyi, iyi asil oğlum. Ben çok sakın pek iyi idim.*" (Maitr. 9/3-4) ve *artuk edgü açınırlar. "Çok iyi ağırlayın (İKP 68)"* tümcelerinde *artuk* sözcüğünün *edgü* gibi olumlu anlama sahip bir sözcüğü nitelediği görülmektedir. Yine *"On orunlar sayu arıyu süzlü artukrak arıg süzük bolmakı erür. On yerin her biri artılmış temizlenmiş çokça temiz pak olmuştur.*" (AY IV 7758-7761) tümcesinde *arıg süzük*; *"Linhua çeçeklerin yaratılgı ilinçü meñi kulguka artukrak yaraglıg süzüki sogıki üze oğşatguluksuz kölmen suvlar közünür. Lotus çiçekleri ile bezenmiş eğlence huzurlu fazlaca faydalı temizliği (ve) soğukluğu ile benzersiz göl (olan) Kölmen suları görünür.*" (AY IV 8530-8534) tümcesinde *yaraglıg süzüki sogıki*; *Tuyunmak bölüklüg nomlarıg bışrunmaklıg yarukın artukrak yalnayurlar yaltrıyurlar "Kavramak bölümlü öğretilerin öğrenme ışığını çokça yakarlar parlatırlar.*" (AY IV 8603-8605) tümcesinde de *yalınmak yaltrımak* gibi olumlu anlam alanında değerlendirilebilecek sözcükleri miktar yönüyle işaretlediği görülmektedir. Konu ile ilgili çok sayıda örneğe ulaşmak mümkündür:

(Artu)krak sevinç... daha fazla sevinç (Mayt. 93/12)

Dantipali ilig adınlarıg ölürsen anı üze artukrak sevinür erti "Dandāpala başkalarını öldürdüğü zaman bununla çok fazla sevinirmiş." (Mz. 756/16- Elmalı 229)

Öziniñ bilge bilgisi artuk boltı "Kendisinin bilgisi arttı." (TT VIII A 455), *artokrak arımak "aşırı derecede saflık"* (BT XXI 0895), *artokrak arımuş süzülmüş. "tamamen arınmış, temizlenmiş"* (BT XXI 0946), *artokrak ayayu ağırlayı tapınmak "son derece hürmet, saygı göstermek"* (BT XXI 0838).

Artuk sözcüğünün özellikle Türk diline ait en eski metinlerde olumlu anlam alanına ait sözcüklerle kullanılıyor olmasının nedeninin Kavramsal Metafor Kuramı ile açıklanabileceğini düşünmekteyiz. Kavramsal Metafor Kuramının İYİ OLAN YUKARIDADIR, HAYAT YUKARIDADIR, ERDEMLİ OLAN YUKARIDADIR, MUTLU OLAN YUKARIDADIR, SAĞLIK YUKARIDADIR, YÜKSEK STATÜ YUKARIDADIR (Lakoff-Johnson 2022: 49-51) şeklinde ürettiği metaforlar incelendiğinde insan zihninin "yukarı" sözcüğünü çoğunlukla olumlu anlam alanına yerleştirdiği görülmektedir. Dolayısıyla insan zihninde kaynak alanın "yukarı" olduğu bir haritalamada hedef alana çoklukla olumlu kavramlar yerleştirilmiştir. Bu sebeple ÇOK OLAN YUKARIDADIR şeklindeki birincil metaforunda "çok" sözcüğünün de temelde olumlu anlam alanına işaret ettiğini düşünmek doğaldır. Maniheist ve Budist çevrede yazılan

metinlerde *artuk* sözcüğünün çoğunlukla olumlu anlam alanına işaret eden sözcükleri niteliyor olması bu düşünceyi kanıtlar mahiyettedir.

İslami çevrede yazılan eserlerde *artuk* sözcüğünün olumlu anlam alanında metaforlaşması

Oldukça basit bir tecrübeye dayanarak oluşan birincil metaforlar, toplumun kültürel zihni ile birleşerek kompleks metaforları oluştururlar (Küçük, 2016, s. 92). Dolayısıyla bir toplumun kültürel zihnini oluşturan her öge aslında kompleks metaforların oluşumunda büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda bir toplumun sahip olduğu dini inançları o toplumda oluşabilecek kompleks metaforların önemli yapı taşlarından biridir. Bu yüzdendir ki *artuk* sözcüğü özellikle satır altı Kur'an tercümelerinde farklı anlam alanlarını işaretler hale gelmiştir. Burada ÇOK OLAN YUKARIDADIR, ERDEMLİ OLAN YUKARIDADIR ve İYİ OLAN YUKARIDADIR şeklindeki birincil metaforların birleştirilerek kompleks bir metaforun oluşturulduğu; dolayısıyla ilk dönem metinlerinde “çok” anlamında kullanılan *artuk* sözcüğü ve türevlerinin metaforlaştığı görülmektedir.

İslami çevrede yazılan birçok metinde de yine *artuk* sözcüğünün olumlu anlam alanına işaret ettiği örneklere rastlamak mümkündür. Bu bağlamda özellikle satır altı Kur'an tercümelerinden itibaren *artuk* sözcüğünde görülen anlam genişlemesi oldukça önemlidir. Nitekim bu çevrede yazılan metinlerde söz konusu sözcüğün “kıymetli, değerli, üstün” anlamında ya da “üstün kılmak, seçkin kılmak” anlamında birleşik fiil şekliyle kullanıldığı birçok örneğe tanıklık edilmektedir. Söz konusu anlamı karşılayabilmek için birtakım yöntemlere başvurulmuştur. Bu durum kutsal kitapta karşılaşılan yeni sözcüklere ya da kavramlara dilin kendi imkânlarını kullanarak bir karşılık bulma çabasının bir sonucudur. Satır altı Kur'an tercümelerinde başlayan bir anlam genişlemesi İslami çevrede yazılan diğer eserlerde de görülmektedir. Bahsi geçen yöntemlerden ilki *artuk+luk* sözcüğünün al- ve bol- yardımcı fiillerle kullanılması ve böylelikle “artmak, artırmak, çoğalmak, sayıca fazla olmak” anlamını karşılamasıdır: *Tağrı bilir anı kim kötrür tigma bir tişi tağı anı kim ekisür rahimler tağı artuk alur.* “Her dışının neye gebe kalacağını, rahimlerin neyi eksik neyi ziyade edeceğini Allah bilir.” (HKT 240b/9-241a/1); kim *bolsa bir gürüh ol artukluk tağı bir gürühdin...* “Bir toplum diğer toplumdandır –sayıca ve malca- daha çok olduğu için...” (TİEM 73 203r/3).

Bir diğer yöntem sözcük gövdesinin ya tek başına +Ik, +Iuk, +Iaş morfemleri ile genişletilmesi ya da kıl-, kör-, ber-, ur-, tut- fiilleri ile birlikte kullanılması ve böylelikle bambaşka bir anlam alanına işaret edecek bir birleşik fiilin oluşmasına zemin hazırlamasıdır. Bu yöntemlerle sözcük “kıymetli, değerli, ihsan, iyilik, üstün tutmak, üstün kılmak, hayrda yarışmak” şeklinde bir anlamı karşılar hale gelmektedir:

Tilenler Tağrıdan artuklukandı. “Allah’tan lütfunu/ihsanını isteyin.” (Ryl. 26/9b3).

Artuklaşdı anı birle “Onunla hayrda yarıştı.” (ME P-202a13).

Artuk kıldı Tağrı tokuşganlarğa malları birle et-özleri birle “Allah malları ve canları ile cihat edenleri üstün kıldı.” (Ryl. 26/64a1).

Artuk kıldımız olarnı âlemluğlar üze. “Onları dünyalara üstün kıldık.” (Ryl. 36/96a3).

Ol artukluk birdi sizke âlemluğlar üze o sizi âlemlere üstün kıldı. “O sizi âlemler üstüne üstün kıldı.” (Ryl. 28/19b2).

Tağrı artukluk urdı amarıñızlerke amarı üze rüzi içinde. “Allah kiminize kiminizden daha bol rızık verdi/üstün kıldı.” (Ryl. 30/66a1).

Artuk kördiñ mu Muhammed dinini meniñ dinimdin tedi “Muhammed’in dinini benim dinimden üstün mü tuttun, dedi.” (OA Tef.136/5).

Bağjıl neteg artuk berür miz amarılarıya amarı üze. “Baksana, biz insanların kimini kiminden nasıl **üstün kılmışızdır**” (TİEM 73 207V/3).

Silerke törütüg içinde artuk boğ birmek “**Yaratılıştta** sizi onlardan **üstün kıldı.**” (TİEM 73 119r/4).

Artukluk kıl- “İhsanla memnun etmek” (ME P-211a4).

Ey halâyıklar cümle bilür-siz kim Peygāmbār ‘as Abū Bekrni özgelderin artuk tutar erdi. “Ey cariyeler cümleniz Peygamber (as)’ın Ebu Bekr’i başkalarından **üstün tuttuğunu** bilirsiniz.” (NF 94-1).

Seniğ ummatıñı cümle peygāmbārlar ummatıdın artuk kıldı. “Senin ümmetini tüm peygamberlerin ümmetinden **üstün kıldı.**” (NF 10-9).

Peygāmbār ‘as Cebre’ildin Tanrı te’ālā hazratında artuk turur. “Peygamber as. Tanrı Teâlâ hazretlerinin huzurunda Cebrail’den **üstün/kıymetlidir.**” (NF 99-5).

Peygāmbār ‘as’dın su’āl kıldılar kim Hağ te’ālā hazratında kayu bir kimerse artuk turur? “Peygamber as’a Hak teala hazretlerinin nezdinde nasıl kişiler **üstündür** diye soru sordular.” (NF 411-15).

Artukluğ kıldı anı anıy üze. “Onu onun üzerine **üstün kıldı.**” (ME 75-3).

Artukluk “fazilet, erdem” (ME Y-131b6)

Tağı biz muñluğlarını Muğammed Muştafāğa ümmet kılıp [adıñ ümmetler]din artuk kıldı. “Biz sıkıntılı olanları Muhammed Mustafa’ya ümmet kılıp [diğer ümmetler]den **üstün kıldık.**” (KE 1v 10).

Atamız anı artuk sewüp artuk tutar. “Atamız onu çok sever **üstün tutar.**” (KE 67v 14-15).

İslami çevrede yazılan metinlerde *artuk+luk* sözcüğünün ancak belirli bağlamlarda “üstün+lük” anlamına işaret ettiği görülmektedir. Burada aslında tek ölçüt İslam dininin normlarıdır. Çünkü İslam dininde “çok+luk” kavramının değer gördüğü alanlar bellidir. Buna göre kişi kendinde erdemlilik meziyetlerini çokça taşıyorsa üstündür. Dolayısıyla böylesi bir anlam alanının bulunduğu tümcelerde “üstün+lük” sözcüğü *artuk+luk* ile karşılanmıştır. Yine aynı çevrede Allah’ın bir topluluğu diğerlerinden daha çok rızıklandırması “üstün+lük” vasfı ile nitelendirilmekte ve bu sözcük *artuk+luk* ile işaretlenmektedir.

İslam dininde “çok+luk” kavramının değer bulduğu bir diğer alan yaratıcı için yapılan ibadetlerin çokluğudur. Bu bağlamda İslami çevrede yazılan eserlerde olumlu anlam alanını işaretleyen bir diğer sözcük gövdesi de *artuksı* olarak kaydedilmektedir. Sıfat işlevinde kullanılan *artuksı* burada *Müslümanların Allah için ifa ettiği farz dışındaki ibadetler* anlamına gelen “nafile” sözcüğünü karşılamak için kullanılmaktadır:

Tağı tündin oyağlık kılğıl ya’nī artuksı namāz kılğıl (HKT 278a 8-9); *artuksı namāz kıldı* (ME P-212a11), (ME Y-294a6-7); *mü’min artuksı namāzlar üküş kılmak kerek* (NF 248-12); *Hağ ol harām yigen kılnuñ farıza namāzlarını tağı kabül kılmaz artuksı namāzlarını tağı kabül kılmaz* (NF 294-12); *artuksı namāz okıdı* (ME 187-8). Aynı sözcük +lIk morfemi ile genişletilerek “erdem” anlamında da kullanılmıştır (ME P-108b7).

İslam dininin kutsal kitabında yaratıcı, yarattıklarını çokça nimetlendirmesi sebebiyle “çok lütuf sahibi, çok kerem sahibi” gibi kimi sıfatlarla nitelendirilmektedir. Bu bağlamda Kur’an’da yer alan Allah’a ait kimi sıfatların Türkçeye tercüme edilmesinde yine dilin kendi imkânlarına başvurulduğu; bu sebeple +lUk ve +sI morfemleriyle genişletilen *artuk* sözcüğünün içinde bulunduğu sözcük grubu ile birlikte “lütuf sahibi, kerem sahibi” gibi anlamlara işaret ettiği görülmektedir:

Tağrı uluğ artukluk birmek idisi ol. "Allah büyük lütuf sahibidir." (Ryl. 28/79b3);

Tağrı artukluğu edgünlük eyesi turur "Allah fazl/ihsan/kerem sahibidir." (MN 293 44a/1).

İslami çevrede yazılan eserlerde *artuk* sözcüğünün olumsuz anlam alanında metaforlaşması

"Çok+luk" kavramının ideal ölçünün aşılması durumunda başka bir ifade ile haddi aştığı durumlarda onaylanmayan bir durum ile karşı karşıya kalınabileceği bilgisi insanoglunun zihninde kodlanmıştır. Örneğin bir kaba aktarılan bir maddenin ideal ölçüyü aşması durumunda o madde aktarıldığı kabın dışına taşacaktır. Bu durum bilişsel süreçte "ÇOK OLAN TAŞAR"⁴ eşleştirmesinin bilinçdışı olarak gerçekleştirilmesine neden olmaktadır. *Sen artık çok oluyorsun, bardağı taşıran son damla, ölçüyü kaçırmak, sınırı aşmak, çizmeyi aşmak, aşırıya kaçmak, ileri gitmek, sabrı taşımak* gibi ifadeler de bu şekilde bir metaforun dile yansımış şekli olarak değerlendirilebilir.

Toplumların sahip olduğu kültürel değerler ile daha önce bahsi geçen birincil metaforların çelişmesi oldukça doğaldır. Örneğin ÇOK OLAN YUKARIDADIR VE İYİ OLAN YUKARIDADIR şeklindeki birincil metaforlar, bir toplumda geçerliliği olan "Çok olan daha iyidir." şeklindeki bir kültürel değer ile ya da "Büyük olan daha iyidir." şeklindeki bir kültürel değer ile çatışmamaktadır. Ancak söz konusu birincil metaforlar bir başka toplumda geçerli olan "Az olan daha iyidir." ve "Küçük olan daha iyidir." değerleri ile çatışabilmektedir (Lakoff vd., 2022, s.58).

Değerler ve metaforları arasındaki çatışmaların temel nedenlerinden biri kültürlerin bu değerlere ve metaforlara verdiği farklı öncelikler olarak kaydedilmektedir. Bu bağlamda Lakoff ve Johnson'un konu ile ilgili verdiği örnek oldukça önemlidir. Katolik mezhebine mensup rahipler için DAHA AZ İYİDİR ve DAHA KÜÇÜK DAHA İYİDİR metaforu maddî mülkler söz konusu olduğunda kabul görmektedir. Çünkü bu tür gruplarda maddî anlamda çokluğun Tanrıya hizmeti engellediği düşünülmektedir. Aynı grupta çok+luk kavramının erdeme atfedilmesi durumunda DAHA ÇOK DAHA İYİDİR metaforu kabul görmektedir (2022, s.58). Bu durum metaforların öncelik sırasının belirlenmesinde kültürlerin belirleyici rolünü ortaya koymaktadır.

Türkler sahip oldukları inançların gereği *artuk* sözcüğünü olumsuz kavram alanını işaretlemek amacıyla da kullanmıştır. Nitekim inancın belirlediği ölçülerin aşılması durumunda *artuk*, "haddi aşmak" anlamında kullanılmıştır. Burada *hadd* "sınır"; *haddini aşmak* ise "ölçüyü kaçırmak, aşırı gitmek" anlamına gelmektedir⁵. Bu bağlamda Budist çevrede yazılan AY'de geçen *Yirtinçüke artukrak ilinmiş yapşınmış köñüllüg erser... "Dünyaya haddinden fazla bağlanmış, yapışmış ise..."* (AY III 4486-4487) örneği, Budizmin dünyaya çokça bağlanmayı onaylamadığını ve bu tür bağlamlarda *artuk* sözcüğünün *haddi aşmak* anlamını karşılayacak şekilde kullanıldığını göstermektedir.

İslami çevrede yazılan metinlerde *artuk* sözcüğünün "kıymetli, faziletli, üstünlük" gibi anlam alanlarının yanında birtakım olumsuz anlam alanlarını da işaretliyor olması yine bu dinin normları ile izah edilebilir. İlk İslami eserlerden olan DLT'de *artuk* ile ilgili yapılan izah, tamamıyla ölçünün aşılmasına işaret edecek şekildedir: *Yoğurkanda artuk ağak kösülse üşiyür anlamı: ayak yorganın ölçüsünden fazla uzatılırsa soğuk alır.* (DLT 62/48; 336/272) örneğinde *artuk* "fazla, fazlalık" olarak açıklanmaktadır. *Er artuklandı. "Adam haddini aştı."* (DLT 157/137) örneğinde tanıklık edilen *artuklanmak* sözcüğü de "haddini aşmak" anlamıyla kaydedilmektedir. Adı geçen eserde tanıklık edilen

⁴ Başvurulan kaynaklarda bu şekilde bir birincil metafora tanıklık edilmemiştir. Tarafımızca varsayılan bir metafordur.

⁵ <https://www.nisanyansozluk.com/> erişim tarihi 2023.01.22 ; <https://sozluk.gov.tr/> erişim tarihi 2023.01.22.

ilk madde, kişinin somut tecrübesine dayanarak oluşturulan bir tanımı içermektedir. İkinci maddede yer alan “haddini aşmak” tanımı ise ölçüsüz davranmaya işaret etmesi sebebiyle birinci örnekte yer alan *artuk* sözcüğünün bir uzantısı olarak düşünülebilir.

İslami çevrede yazılan metinlerde “haddi aşmak” anlamı *artuk* ve türevleri ile sağlanmaya devam etmektedir. Nitekim **Artukluk kılmay** aymak birle. “Konuşarak **ileriye gitmeyin**.” (Ryl. 33/2a1); *yana aydı ol kişiler kim artukluk kılsalar yime bu haddlarını adağın tutmasalar aña ol kıın bolğay kim “Yine şöyle dedi: Hadlerini bilmeyen o kişiler de cezalandırılacak.”* (MN 293 204b/3) tümceleri buna örnektir.

“Haddi aşmak” anlam alanının İslami çevrede yazılan metinlerde daha da genişletildiği, böylelikle *artuk+luk* sözcüğünün farklı kavramları karşılar hale geldiği görülmektedir. Sözcüğün kendisinin, türevlerinin ve birtakım fiillerle birlikte oluşturduğu birleşik fiillerin işaretlediği anlamlar aslında “haddi aşmak” anlamının birer uzantılarıdır. Bu bağlamda sözcüğün anlam genişlemesine uğrayarak kazandığı anlamlardan biri “haksızlık”tır. Nitekim Ryl. 26/7b2’de geçen *Yimenler mallarınızı siziy ara artukluk birle. “Mallarınızı haksız ve haram yol ile yemeyin.”* ayetinde söz konusu sözcük, “haksızlık” anlamında kullanılmaktadır. Sözcüğün karşıladığı bir diğer anlam “fesat, fitne, bozgunculuk”tur: *Eger çıkşalar siziy içinizde arturmazlar sizke meger artukluk. “Eğer içinizde (onlar da savaşa) çıkşalardı size bozgunculuktan başka bir katkıları olmazdı.”* (Ryl. 29/35b3).

“Haddi aşmak” anlam alanından türeyen bir diğer anlam “ileriye gitmek, azgınlıkta bulunmak”tır. Ryl. ve Orta Asya Tefsirinde “kılmak” fiili ile kullanılan *artukluk* sözcüğünün bu türden bir anlamı karşıladığı görülmektedir: *Bütünlükün kiçinke koğmak [artukluk ol] küfr içinde (haram ayları) ertelemek kafırlıkte ileri gitmektir* (Ryl. 29/28a2); *esiz tillig bolsalar...ya artukluk kılp bütme... (bize) kötü davranırlarsa...veya azgınlık kılp inanmazlarsa* (OA Tef. 20b/9). Yine aynı çevrede yazılan eserlerde *artukluk kılmak* fiilinin “bir topluluğun diğer topluluk üzerinde üstünlük kurması” anlamına işaret edecek şekilde kullanıldığı görülmektedir: *İrme bu meger yaratılmış siziy meñizlig. Tileyür kim artukluk kılsa siziy üze. “Bu sadece sizin gibi bir beşerdir. Size üstün ve hakim olmak istiyor.”* (HKT 329a/09-329b/1).

İslam dininde kabul görmeyen tavırlardan birisi de kişinin ya da kişilerin toplum içinde sosyal düzeni bozmaya neden olacak şekilde fitne çıkarmasıdır. İnsanlar arasında bölünmeye sebep olan ve insanları yanlış yola sevk eden “fitne”nin satır altı Kur’an tercümelerinden TİEM 73 305v/3’te karşılığı *artuk*, “fitne çıkarmak” eyleminin karşılığı da *artuk katmak* olarak kaydedilmektedir: **Artuk katmakka kelgeyler erdi. “Fitne çıkarmaya gelirlerdi.”** *Artuk kılmak* fiili TİEM 73 101r/4’te “bölerek artırmak suretiyle birbirine düşürmek” anlamında kullanılmaktadır: *Azu artuk kılsa silerke. “Yoksa -bölerek artırmak suretiyle- sizi birbirinize düşürse.”*

“Haddi aşmak” anlam alanından türeyen bir diğer anlam “başkasının hakkına saldırmak”tır. Nitekim kendi hakkının dışında bir başkasının hakkına göz dikmek, bir bakıma kişinin sınırını aştığının bir göstergesidir. Bu bağlamda TİEM 73 20r/4’te *artuk tilemek* birleşik fiili “başkasının hakkına saldırmak” anlamında kullanılmaktadır: *Kim muñuksa artuk tilemek velikin küç kılmazlıkın yme teñdin keçmezlikin yazuk yok. “Her kim bunlardan yemeye mecbur kalırsa başkasının hakkına saldırmadan ve haddi aşmadan bir miktar yemesinde günah yoktur.”*

“Haddi aşmak” anlam alanından türeyen bir diğer anlam “büyüklenmek, kibirlenmek”tir. Nitekim İslam dinine göre kendi özünü/nefsini başkalarından yüce görmek, haddini aşmanın bir göstergesidir. Bu bağlamda *Ahmağ ol kimerse turur kim kendü özini barçadın artuk körse tedi. “Kendi nefsinin diğerlerinden üstün görse/büyük görse bu ahmaklıktır dedi.”* (NF 148-7) ve *Barçadın özini artuk körsey kibr olur.*

“Başkalarından kendini **üstün görsen/büyük görsen** bu kibir olur.” (NF 372-5) tümcelerinde *körmek* fiili ile birlikte *artuk* sözcüğü “büyüklenmek, kibirlenmek” anlamında kullanılmaktadır.

İslam dininin normlarından biri de yaratıcının tek olduğu, başka herhangi bir yaratıcının olmadığı bilgisidir. Buna göre tek, bir olma vasfına sahip yaratıcının çokluk kavramı ile özdeşleştirilmesi durumunda “ortak koşmak” ya da “şirk koşmak” gibi sözcükler türetilmiş ve bu sözcükler de İslami çevrede yazılan Türkçe metinlerde *artuk+luk kılmak* şeklindeki birleşik fiil ile karşılanmıştır: *Bitişler Tanrıka artuk kılmaylar aya nersenî. “Allah’a ibadet edin ve O’na hiçbir şeyi ortak koşmayın.”* (Ryl. 26/13b1); *ispās ol Teñrike kim añar artuk yok. “Şükür o Tanrı’ya kim ona şirk yok/ondan başka Tanrı yok.”* (MN 293 225b/4).

Artuk sözcüğünün *eksük* sözcüğü ile oluşturduğu ikileme örneklerine CC’de (*ne* bağlacı ile), İslami çevrede yazılan TİEM 73, MN, KM ve KE’de tanıklık edilmektedir. Söz konusu ikilemenin KE, KM ve CC’deki anlam alanı diğer iki eserden farklıdır. Adı geçen eserlerde “eksiksiz, tam” anlamında kullanılan ikileme TİEM 73’te ve MN’de “ihtilaf, aykırılık, uyumsuzluk” anlamlarına gelmektedir. Yine aynı eserlerde *artuk eksük* sözcüğü *kılmak* ve *sözlemek* fiilleri ile birlikte “dengeyi bozmak, münakaşa etmek” anlamlarını karşılayacak şekilde kullanılmaktadır:

Biz anı[η] buyruhu[n] tutar biz ne artuk ne eksik. “Biz onun buyruğunu ne eksik ne fazla (tam olarak) tutarız.” (CC 62a/25-26).

Açıp baktılar erse Süleymān okuğandın bir söz artuk eksük kelmedi. “Açıp baktıklarında Süleyman’ın okuduğundan bir söz ne eksik ne de fazla geldi/tam geldi.” (KE 136v 8).

Tevrît birle ölçediler harf artuk eksük çıkmadı. “Tevrat ile ölçtüklerinde bir harf ne fazla ne eksik çıktı/tam çıktı.” (KE 176v 1).

Eger artuk eksük yakîn bilmesen erür evvel âdem muhammed soñı “Eğer peygamberlerin hepsini kesin olarak bilemiyorsan –şunu bil ki- ilk peygamber Adem, son peygamber de Muhammed’dir.” (MM 5/3).

Körmez sen idi yaratmışı içinde artuk eksükdin. “Allah’ın yaratışında hiçbir uyumsuzluk göremezsin.” (TİEM 73 416v/5).

Artuk eksük kılmaylar dedi. “Dengeyi bozmayın dedi.” (TİEM 73 391r/8).

Anlar kim düşmenlık taķı hilāf kılışurlar (artuk eksüklük) Tanrıka taķı yalavaçınğa helāk kılındılar “Allah’a ve peygamberine düşmanlık eden ve ters düşen kişiler helak oldular.” (MN 293 199b/01).

Anlar kim **cedel kılışurlar (artuk eksük sözlerler)** Tanrı’nın âyetleri içinde. “Allah’ın ayetleri ile **münakaşa eden** kişiler.” (MN 293 39b/4). KE 171r 17’de Sām ölgeli dört min yıl bolmuş **artuk eksük**. “Sam öleli **yaklaşık** dört bin yıl olmuş.” tümcesinde geçen *artuk eksük* sözcüğü “tam” şekliyle yorumlanabileceği gibi “yaklaşık” anlamını da işaretlemektedir.

Bahsi geçen anlam alanlarından bağımsız olarak ME 166-1’de *artuksı* sözcüğüne “yas” anlamının verildiği görülmektedir: *Sıñıt tom keddi tişi, yas tonın keydi tişi, artuksı ton keydi ‘avrat/ yas tonı, artuksı ton*. Sözcüğün bu şekilde bir anlam alanına sahip olması yas elbisesinin normal günlerde giyilen elbiselerden farklı olarak her zaman giyilmeyen, ölüm gibi özel bir olayın arkasından giyilen elbise olması sebebi ile açıklanabilir.

Sonuç

Türk runik harfli yazıtlarda onlu sıra ile kendisinden daha küçük olan sayı arasına yerleşerek “ilave”, ek” anlamında kullanılan *artuk* sözcüğü yazıtlarda ve korpusa dâhil edilen Maniheizt ve Budist çevrelerde

yazılan metinlerde çok az tümcede sıfat işlevinde kullanılmaktadır. Yazıtlardan itibaren sıfat ve son çekim edatı kategorisine dâhil edilen bir sözcüğün Maniheist çevrede yazılan metinlerle birlikte zarf işlevinde kullanıldığı örneklere sıklıkla rastlanmaktadır. *Artuk* ve türevleri bu dönemden itibaren zarf kategorisi içerisinde kalıcı bir işlev üstlenmekte; böylelikle gramerleşme sürecinin ara kategorisinde kalıcı olarak yerini almaktadır. İslami çevrede yazılan eserlerde +lAn-, +lAş-, +lUk+, +lIk+, +sI morformları ile kullanılan sözcük hem farklı kavram alanlarını karşılar hale gelmekte hem de isim, sıfat ve birleşik fiil gibi farklı işlevsel kategoriler içerisinde yerini almaktadır.

Türk runik harfli metinlerde, Maniheist ve Budist çevreye ait metinlerde *artuk* ve türevlerinde herhangi bir metaforlaşma örneğine tanıklık edilmemektedir. Ancak Maniheist metinlerden itibaren sözcüğün özellikle de olumlu anlam alanına işaret edecek şekilde zarf işlevinde kullanılıyor olması metaforlaşmanın ilk adımı olarak düşünülebilir.

İslami çevrede yazılan metinlerde ÇOK OLAN İYİDİR ve ÇOK OLAN TAŞAR metaforlarının birer uzantısı olarak *artuk* sözcüğünün olumlu ve olumsuz anlam alanına işaret edecek şekilde bir anlam genişlemesine uğradığı görülmektedir. Bu bağlamda erdem, yaratıcının ihsanı ve kullarını nimetlendirmesi, yaratıcıya sunulan ibadetin sayısı gibi durumlarda ÇOK OLAN İYİDİR metaforu önceliklidir. Bu sebeple özellikle satır altı Kur'an tercümelerinde +lIk, +lUk, +lAş, +sI morformları ile genişletilen ya da kıl-, kör-, ber-, ur-, tut- fiilleri ile birlikte kullanılan *artuk* sözcüğü, "kıymetli, değerli, ihsan, iyilik, nafil (ibadet), üstün tutmak, üstün kılmak" şeklinde bir anlamı karşılar hale gelmektedir.

Artuk sözcüğü ve türevlerinde ikinci şekilde görülen anlam genişlemesinin temelinde ÇOK OLAN TAŞAR birincil metaforu yatmaktadır. Buradaki *çok+luk* haddinden fazla olan her şeyi içermektedir. Ayrıca gerek Budizmde gerekse İslam dininde *çok+luk* kavramı ölçünün aşılması durumlarında onay görmemiş ve bu durum "haddi aşmak" olarak ifade edilmiştir. Bu sebeple özellikle İslami çevrede yazılan metinlerde "haddi aşmak" fiilini karşılamak üzere *artuk* sözcüğüne ve türevlerine başvurulmuştur. Nitekim DLT'de tanıklık edilen *artuklanmak* ile İslami çevrede yazılan diğer metinlerde tanıklık edilen *artukluk kılmak* fiilleri "haddi aşmak" anlamındadır.

Özünde "haddi aşmak" anlamının genişletilmesiyle ortaya çıkan birçok sözcük İslami çevrede yazılan metinlerde *artuk* ve türevleri ile karşılanmaktadır. Bu bağlamda *artukluk* sözcüğü "haksızlık"; *artukluk kılmak* fiili "ileriye gitmek, azgınlıkta bulunmak"; *artuk katmak* fiili "fitne çıkarmak"; *artuk tilemek* fiili "başkasının hakkına saldırmak"; *artuk körmek* fiili "büyüklenmek, kibirlenmek"; yine *artuk+luk kılmak* fiili "ortak koşmak" ya da "şirk koşmak" anlam alanını karşılayacak şekilde kullanılmaktadır.

Kısaltmalar ve Kaynakça

- AY Süü Zieme, P. (1996). *Altun Yaruq Sudur, Vorworte und das erste Buch, Edition und Übersetzung der alttürkischen Version des Goldglanzsütra (Suvarnaprabhāsottamasütra), Berliner Turfantexte XVIII*. Turnhout: Brepols.
- AY III Ölmez, M. (1991). *Altun Yaruk III. Kitap (=5.Bölüm)*. Ankara: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi:1.
- AY IV Tokyürek, H. (2018). *Altun Yaruk Sudur IV. Tegzinç (Karşılaştırmalı Metin Yayını)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- AY VII Çetin, E. (2012). *Altun Yaruk Yedinci Kitap Berlin Bilimler Akademisindeki Metin Parçaları Karşılaştırmalı Metin, Çeviri, Açıklamalar, Dizin*. Adana: Karahan Kitabevi.
- AY VIII Çetin, E. (2017). *Altun Yaruk Sekizinci Kitap Berlin Bilimler Akademisindeki Metin Parçaları Karşılaştırmalı Metin, Çeviri, Açıklamalar, Dizin*. Adana: Karahan Kitabevi.

- AY IX Uçar, E. (2013). *Uygurca Altun Yaruk Sudur IX. Tegzinç* Diplomatik Neşir Usûlüyle Yayını, Tercüme, Açıklamalar ve Dizin. İzmir: Dinazor Kitabevi Yayınları.
- Brockelmann, C. (1954). *Osttürkische Grammatik der Islamischen Literatursprachen Mittelasiens*. Leiden: Brill.
- BK/KÇ /Tun. Ölmez, M. (2015). *Orhon-Uygur Hanlığı Dönemi Moğolistan'daki Eski Türk Yazıtları Metin-Çeviri-Sözlük*. Üçüncü Baskı, Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- BT III Tezcan, S. (1974). Das uigurische Insadi-Sutra. *Berliner Turfantexte III*. Berlin: Akademie Verlag.
- BT V Zieme, P. (1975). Manichäisch-türkische Texte. *Berliner Turfantexte V*. Berlin: Akademie Verlag.
- BT VIII Kara, G. ve Zieme, P. (1977). Die uigurischen Übersetzungen des Guruyogas Tiefer Weg von Sakyas Pandita und der Manjusrīnāmasamgīti. *Berliner Turfan Texte VIII*. Berlin: Akademie Verlag.
- BT XXI Wilkens, J. (2001). Die Drei Körper Des Buddha (Trikāya) *Berliner Turfan Texte XXI*, Turnhout: Brepols.
- BT XXIII Zieme, P. (2005). Magische Texte des uigurischen Buddhismus. *Berliner Turfantexte XXIII*. Berlin: Brandenburgische Akademie der Wissenschaften.
- CC Argunşah, M. ve Güner G. (2015). *Codex Cumanicus*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Clauson, S. G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford: Clarendon Press.
- Das. Elmalı, M. (2016). *Daşakarmapathāvadānamālā*. Ankara: TDK Yay.
- DLT Ercilasun, A. B. ve Akkoyunlu Z. (2014). *Dîvânu Lugâti't-Türk, Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erdal, M. (1991). *Old Turkic Word Formation A Functional Approach to Lexicon Vol. II*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Gabain, A. V. (1988). *Eski Türkçenin Grameri*. Çev. Mehmet Akalın. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Gökçe, F. (2013). *Gramerileşme Teorisi ve Türkçe Fiil Birleşmeleri Oğuz Türkçesine Dayalı Tarihsel-Karşılaştırmalı Bir İnceleme*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözlüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü Etimolojik Sözlük Denemesi I (A-N)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- HKT Sağol, Gülden (1993). Harezmi Türkçesi Satır Arası Kur'an Tercümesi Giriş-Metin-Sözlük. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Doktora Tezi.
- HT X Tezcan, S. (1975). *Eski Uygurca Hsüan Tsang Biyografisi X. Bölüm*. Ankara.
- Huast. Özbay, B. (2014). *Huastuanıft Manihaist Uygurların Tövbe Duası*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- İKP Hamilton, J. R. (1998). *Dunhuang Mağarası'nda Bulunmuş Budhacıhğa İlişkin Uygurca El Yazması İyi ve Kötü Prens Öyküsü*. Çev. V. Köken. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Johnson, C. R. (1999). *Constructional Grounding: The Role of Interpretational Overlap in Lexical and Constructional Acquisition*, Unpublished doctoral Dissertation, University of California, Berkeley.
- Karaman, Hayrettin vd. (20004). *Kur'ân-ı Kerîm ve Açıklamalı Meâli*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları/86A.
- Kaya, C. (1994). *Uygurca Altun Yaruk-Giriş, Metin ve Dizin*. Ankara: TDK Yay.
- KB Arat, R. R. (1979). *Kutadgu Bilig I Metin*. İkinci Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- KE Ata, A. (2019). *Rabğüzî Kışaşü'l-Enbiyâ (Peygamber Kıssaları) Giriş-Metin-Dizin I.Cilt; Tıpkıbasım 2. Cilt*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor - A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2017). Conceptual metaphor theory. *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*. New York: Routledge, s. 13-27.
- Küçük, O. (2016). Çağdaş Metafor Teorisi: George Lakoff Ve Mark Johnson, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live by*, Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2022). *Metaforlar: Hayat Anlam ve Dil*. Çev. Gökhan Yavuz Demir. İstanbul: Lingua Yayınları.
- Maitr. Tekin, Ş. (1976a). *Uygurca Metinler II. Maytrisimit Burkanlıların Mehdisi Maitreya İle Buluşma Uygurca İptidai Bir Dram*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- ME (P-Y) Ayaz, G. Ö. (2020). Mukaddimetü'l-Edeb Paris Ve Yozgat Nüshaları (Giriş-Metin-Dizin), Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- ME Yüce, N. (2014). *Ebul Kâsım Cârullâh Mahmûd Bin Omar Bin Muhammed Bin Ahmed Ez-Zemahşerî el-Hvârizmî Mukaddimetü'l-Edeb Hvârizm Türkçesi ile Tercümelî Şuşter Nüshası*. Ankara: TDK Yayınları.
- MM Toparlı R. ve Argunşah M. (2014). *Muînü'l-Mürîd*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- MN Şimşek Y. (2019). *Harezmi Türkçesi Kur'an Tercümesi Meşhed Nüshası [293 No.]*, Giriş-Metin-Dizin. 2 Cilt, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Narayanan, S. (1997). Embodiment in Language Understanding: Sensorymotor Representations for Metaphoric Reasoning About Event Descriptions. Unpublished Doctoral Dissertation, University of California, Berkeley.
- NF Mahmud Bin Ali (2014). *Nehcü'l-Ferâdis Uştmağları Açık Yolu (Cennetlerin Açık Yolu) Tıpkıbasım ve Çeviri Yazı: Janos Eckmann, Yayımlayanlar: Semih Tezcan ve Hamza Zülfiyar, Dizin-Sözlük: Aysu Ata, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları*.
- OA Tef. Borovkov, A.K. (2002). *Orta Asya'da Bulunmuş Kur'an Tefsirinin Söz Varlığı (XII.-XIII. Yüzyıllar)*. Çev. Halil İbrahim Usta, Ebülfez Amanoğlu. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Räsänen, M. (1957). *Materialen Zur Morphologie Der Türkischen Sprachen*. Helsinki: Studia Orientalia Edidit Societas Orientalis Fennica.
- Ryl. Ata, A. (2013). *Karahanlı Türkçesinde İlk Kur'an Tercümesi (Rylands Nüshası, Giriş-Metin-Notlar-Dizin)*. 2. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, Ş. (1976b). Eski Türkçe. *TDEK*. Ankara. s.42-192.
- Tekin, T. (2003). *Makaleler I Altayistik*. Yayıma Hazırlayan: Emine Yılmaz, Nurettin Demir, Ankara: Grafiker Yayınları.
- TİEM 73 Kök, A. (2004). Karahanlı Türkçesi Satır-Arası Kur'an Tercümesi (TİEM 73 1v-235v/2) Giriş-İnceleme-Metin-Dizin, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- TİEM 73 Ünlü, S. (2004). *Karahanlı Türkçesi Satır-arası Kur'an Tercümesi (TİEM 235v/3-450r/7) (Giriş-Metin-İnceleme-Analitik Dizin)*. Hacettepe Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- TT II Bang, W. ve Gabain A. V. (1929). Türkische Turfan-Texte II. *Manichaica*. ss.: 411-430. SPAW.

<https://www.nisanyansozluk.com/> erişim tarihi 2023.01.22.

<https://sozluk.gov.tr/> erişim tarihi 2023.01.22.

20. “Yanlış Bilinen Atasözü Söz ve Deyimler” konulu sosyal sorumluluk gönderi tasarımları¹

Çağrı GÜMÜŞ²

Mustafa Alperen YÜCEDAĞ³

APA: Gümüş, Ç. & Yücedağ, M. A. (2023). “Yanlış Bilinen Atasözü Söz ve Deyimler” konulu sosyal sorumluluk gönderi tasarımları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 326-337. DOI: 10.29000/rumelide.1283689

Öz

Bir toplumun iletişiminin temel unsurunu oluşturan dilde günlük konuşmada sanatsal ve ahenk açısından zengin bir unsur olan dil birlikleri bulunmaktadır. Bunlar atasözleri, sözler ve deyimlerdir. Bu dil birlikleri geçmiş ile gelecek arasında bir köprü oluşturmaktadır. Bu köprüünün sağlanmasıyla düşüncesiyle yürütülen bu çalışmanın amacı, “Yanlış Bilinen Atasözü, Söz ve Deyim” sloganı ile tasarlanan sosyal medya tasarımlarıyla hedef kitleyi bilinçlendirmektir. Sosyal medyanın gücü göz önünde bulundurularak çalışmada hedef kitleye hızlı ulaşmak ve kalıcı olması bakımından gönderi tasarımları sosyal sorumluluk çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi uygulanmış ve tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırma 19 – 26 yaş aralığında 241 üniversite öğrencisine 14 adet atasözü, söz ve deyim doğru ve yanlış kullanımları anket formu aracılığıyla “hangisi doğru” sorusu sorularak tercih yapmaları istenmiştir. Anket sonuçları doğrultusunda, sosyal medya gönderi tasarımlarının uygulanması düşüncesiyle 5 öğretim elemanı, 2 eğitim uzmanı ve 3 grafik tasarımcıdan oluşan bir ekip bir araya getirilmiştir. Sosyal sorumluluk bağlamında “Yanlış Bilinen Atasözü, Söz ve Deyimler” çalışması seri bir sosyal medya gönderi çalışması olarak yapılan tasarımlar ve dikkatle seçilen söz, atasözü ve deyimler tipografiye taşınmıştır. Bu çalışmada günlük konuşma dilinde sıklıkla kullanılan atasözü, söz ve deyim kullanılmış ve çalışmaya katılanların %60,8’i doğru, %39,2’sinin ise yanlış olanı tercih ettikleri görülmüştür. Bu çalışma ile kültürel mirasımız olan dil varlığını oluşturan atasözü, söz ve deyimleri doğru bir şekilde kullanmak, yanlış olanları tespit etmek ve gelecek nesillere doğru bir aktarım yapılması gerekmektedir. Atasözü, söz ve deyimlerin yanlış kullanımı ile kalıplaşması geleceğe yanlış aktarıma neden olmaktadır. Doğru ve yerinde kullanılan atasözü, söz ve deyimler yaygın ve etkin kullanılarak yanlış kullanımları ortadan kaldırarak soruna çözüm olacaktır.

Anahtar kelimeler: Sosyal sorumluluk, atasözü söz ve deyim, sosyal medya gönderi tasarımı

Social responsibility post designs on "Misunderstood Proverbs and Idioms"

Abstract

In the language, which is the basic element of communication of a society, there are language associations, which are rich in artistic and harmony in daily speech. These are proverbs, sayings and

¹ ETİK: Bu makale için KTO Karatay Üniversitesi, İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığınca 02.01.2023 tarihli, 2022/11/06 sayılı kararlar ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

² Doç. Dr., KTO Karatay Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Tasarımı Bölümü (Konya, Türkiye), cagri.gumus@karatay.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5901-9708 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283689]

³ YL Öğrencisi, KTO Karatay Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Grafik Tasarımı Bölümü (Konya, Türkiye), spdrmlp@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4494-396X

idioms. These language associations form a bridge between the past and the future. The aim of this study, which is carried out with the idea of strengthening this bridge, is to raise awareness of the target audience with social media designs designed with the slogan "Misunderstood Proverbs, Words and Idioms". Considering the power of social media, post designs were created within the framework of social responsibility in order to reach the target audience quickly and to be permanent. In this study, quantitative research method was applied and scanning model was used. In the research, 241 university students between the ages of 19 and 26 were asked to make a choice by asking the question "which one is correct" through a questionnaire on correct and incorrect use of 14 proverbs, words and idioms. In line with the results of the survey, a team consisting of 5 instructors, 2 education experts and 3 graphic designers was brought together with the idea of implementing social media post designs. In the context of social responsibility, the "Wrongly Known Proverbs, Words and Idioms" study, designed as a serial social media posting work, and carefully selected words, proverbs and idioms were transferred to typography. In this study, proverbs, words and idioms that are frequently used in daily speech were used and it was seen that 60.8% of the participants preferred the right one and 39.2% the wrong one. With this study, it is necessary to correctly use the proverbs, words and idioms that constitute the language entity, which is our cultural heritage, to identify the wrong ones and to transfer them to future generations. The wrong use and stereotypes of proverbs, words and idioms cause a wrong transfer to the future. Correct and appropriate proverbs, sayings and idioms will be used widely and effectively, and will be a solution to the problem by eliminating misuse.

Keywords: Social responsibility, proverb word and idiom, social media post design

Giriş

Geçmişten günümüze insanoğlu birbirleriyle iletişim sağlayabilmek adına sesli işaret sistemi olan dili kullanmaktadır. Dil kavram, inşa ve tasarruf özellikleri sebebiyle yalnızca insana özel beceri ve bireylerin iletişimini yapılandırma için sese dayalı bir düzen olarak tanımlanmaktadır (Karacan, 2000). Temel iletişim aracı olan dil ile toplumlar yüzyıllar boyunca bilgi, beceri ve deneyimlerini bir sonraki nesillere aktarmışlardır ve aktarmaya devam etmektedirler. Dil bu süreçte değişimlere bağlı olsa da varlığını koruyarak, yaşamın her alanında sosyal ve kültürel birikimin aktarım kaynağı olmuştur. Bu yönüyle dil sürekli gelişen canlı bir varlık niteliğindedir. Dilini geliştiren insan var olduğu yerde deneyimini, insanların oluşturduğu topluluklar da bu deneyimlerden kültürlerini oluşturmaktadır. Bu deneyim ve kültürel kodların yayılması bir sonraki nesillere aktarılması dil ile mümkün olmaktadır. Sosyal bir varlık olan insan en temel iletişim aracı dilini, doğumundan ölümüne kadar geçen sürede hayatının her aşamasında kullanmaktadır. Türk Dil Kurumu dili “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.” olarak tanımlanmaktadır (<http://tdk.gov.tr/>). Dil bir toplumun kültürel zenginliğinin göstergesi, varlığını devam ettirebilmesi ve o toplumun tarihi hakkında öğretilerinin açığa çıkması açısından önemli ve değerlidir. Bu öğretiler ışığında yeni nesil, kendi buldukları zaman diliminde bireysel ve sosyal yaşamlarına bu değerleri uygularlar.

Dil insanların deneyimlerinin her toplulukta farklı tarzlarda, anlamlı bir ses birimiyle iletim aracıdır (Martinet, 1998). Ayrıca dil bulunduğu toplumun milli değerlerine ve toplumuna sıkı sıkıya bağlıdır (Kaplan, 2005).

Dilin çeşitliliği ve zenginliği yaşattığı kültürün kelime hazinesini oluşturmakla beraber o kelimelerin her birinin yüklendiği anlamlar, anlamların yoğunluğu ve bunların içinde barındırdıkları ince nüanslar da

dil zenginliğidir. Bunda, kısa ve özlü anlatımı bulunan, derin manalı ve ince düşünülmüş genellikle hicivli söz dizimleri ile anlamlı cümle ve kelime sistemlerinin yer aldığı atasözü, söz ve deyimlerin zenginliğinin önemli bir işlevi bulunmaktadır. Söz, deyim ve atasözü bir milletin yaşamış olduğu olaylardan çıkarttığı dersleri toplumun aklında ve vicdanında doğup ve yine topluma sunulmuş, yılların öngörü ve deneyimlerini içinde taşıyan özgün söz guruplarıdır (Saraçbaşı, Minnetoğlu, 2002). Bu bağlamda dili zengin kılan faktörlerden biri de kullanıldığı coğrafyadaki kalıplaşmış sözleri, atasözleri ve deyimlerin yoğun ve fazla olmalarıdır. Atasözleri, söz ve deyimler toplumun sosyal, kültürel, ticari ve siyasi değerlerini en iyi şekilde kuşaktan kuşağa aktaran anlatım ölçütleridir. Atasözleri, söz ve deyimler, yeni jenerasyonun kendinden önceki nesli anlayabilmesi ve bir bağ kurabilmesi için dilin ahenkli kullanımı ile oluşan köprü niteliğindedir. Oluşan bu kültürel köprü ile geçmiş ve günümüz arasındaki bağı sağlayan atasözleri, sözler ve deyimler, dilin anlam çeşitliliğine ve derinliğine katkı sağlamaktadır.

Ayrıca sözler, deyimler, atasözleri, kalıplaşmış ifadeler, terimler, yan anlamlar dilin mevcut olduğu toplumda ne kadar zengin bir anlam dünyasına sahip olduğunu göstermektedir. (Karadüz, 2009: 636). Atasözü ve deyimler gibi bir dilin yapı taşlarının içinde sözler veya daha geniş kapsamda kalıplaşmış sözler de yer almaktadır. Bir dilin varoluşu için, yalnızca o dilin sözcükleri değil; atasözü ve deyim gibi, kalıplaşmış sözlerin, anlatım kalıplarının, terimlerin oluşturduğu bütün anlaşılmalıdır. (Aksan, 2004: 7)

Atasözleri ve deyimler, genel itibarıyla mecaz anlatım yetenekleri nedeniyle kelimelerin kavram sınırlarını bir hayli genişleten ve dilin sürekli olarak dinamik kalmasını sağlayan yapılardır. Her toplumun kendi dilinde, yaşamış olduğu olaylar sonucunda elde ettiği tecrübelerle göre atasözleri ve deyimleri vardır.

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü'ne göre (1998, s.155) atasözü; "uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz, deme, mesel, sav, darbimesel" olarak tanımlanmıştır. Atasözünü en yalın haliyle öğüt veren sözler olarak tanımlamak mümkündür. Atasözlerinin yaşanan olayların kısa bir şekilde anlatılması ve özlü olması temel özelliğidir. Yaşanılan olay ve sonrasında elde edilen tecrübe çerçevesinde, geçen süreyle birlikte halk tarafından genel kabul görmüş söz dizileridir. Atasözleri, geçmişi aydınlatan, yaşanılmış olaylarla ilgili hayat tecrübelerini içeren, bulunduğu toplumun değerlerini yansıtarak kültürel birikimlerini yeni nesillere nasihat eden bir dille aktaran, çözüm üreten, kısa, yalın, nitelikli, bilgi içeren, kalıplaşmış sözlerdir (Aksoy, 1989). Bununla birlikte atasözlerinde, daha çok şiirsel bir dil kullanıldığı için anlatılmak istenilen durum, karşı tarafa daha etkili aktarılmış olur (Çotukseken, 2004). Atasözleri bizden önceki toplumlarda yaşamış olan insanların bilgi birikimini taşıyarak, geçmişi daha iyi anlamamıza, bireylerin olayları geniş bir perspektiften değerlendirmesine ve bunun sonucu olarak yaşadığı toplumun ahengine etki eder.

Atasözleri, toplumun konuşulan ve yazıya dökülen dilinin genel olarak kullandığı cümle tarzlarını göstermeleri ve kullanılan dilinin stilini en iyi şekilde iletileri açısından dikkate değer inceleme alanıdır." (Altun, 2004, s. 79). Yılar (2007), kendi öz kültürünü tanımayan, kültürünün mirası olan masal kahramanlarını bilmeyen, beğenmeyen, kendi dilini yadırgayan, kendi atasözlerini kullanamayan, tanımayan bireylerin eğitim hayatlarında başarılı olamayacaklarını ifade etmektedir. Özetle atasözleri, adından da anlaşılacağı üzere bizlere atalarımızdan kalan kıymetlerimizdir. Onlardan doğru şekilde yararlanmak, uygun yerde ve zamanda kullanmak gerekir.

Atasözleri gibi deyimler de bir dilin söz hazinesini oluşturan ve donatan elemanlardır. Deyim Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü'ne göre (1998, s. 576) "genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, ilgi çekici bir

anlam taşıyan kalıplaşmış anlatım, tabir” olarak tanımlanmaktadır. Deyimler en az iki sözcükten oluşurlar ve sözcüklerin anlamları dönüşüme uğrayarak yeni bir anlam kazanır. Bir başka tanımda deyim, etkileyici bir anlatım yapısı çerçevesinde kendine has mecazlı anlatımları barındıran söz grupları olarak ifade edilir. (Aksoy, 2010.) Başka bir tanıma göre deyimler, bir duyguyu belirli konsept içerisinde ifade etmek için kullanılan sözün yan anlamı kullanılarak bizlere gösteren sözlerdir (Türk, 2016). Sıradan gündelik konuşmanın ötesinde, dilin geniş yelpazesini, etkili ve şaşırtıcı özelliklerinin kullanımı ile deyimler, doğru zaman ve yerinde kullanımları ile dikkat çekici ve hayranlık uyandırıcı olurlar. Örneğin “delik büyük, yama küçük” deyimini ile anlatılmak istenilen “sıkıntının gerekenden daha büyük olduğunu, bunu gidermek için eldeki imkânların yetersiz olduğu” dur. Ancak bunu uzun uzun anlatmak yerine, yerinde ve uygun bir biçimde bu deyim kullanılması hem anlaşılır hem de etkili olacaktır.

Deyimler atasözlerinden farkı olarak durum ve olaylar hakkında genel standarttan farklı olarak bir durum, ifade, asıl ya da birey hakkında en kestirme yolu seçerek bilgi vermeleridir (Akyalçın, 2010: 8-9).

Günümüz teknolojileri dikkate alındığında, sosyal medyanın gücü ve geniş kitlelere erişimi göze çarpmaktadır. Çünkü sosyal medya, paylaşım odaklı kullanıcılarının ortak bir yerde buluşması ve iyi seçimler yapabilmek bununla beraber bilgi edinme olanağı sağlayan çevrimiçi bir ağ topluluğudur (Evans, 2008). Toplumun yapı taşı olan insan, sosyal varlık olarak, sürekli bir etkileşim ve paylaşım içinde bulunur ve belirli sınırlar içerisinde kendi sorumluluklarını yerine getirmeye çalışır. Günümüzde bireyler sosyalleşmenin büyük çoğunluğunu sosyal medya üzerinden gerçekleştirmektedir. Sosyal olma bilinci içinde olan insan, sosyal sorumluluk ve ödevlerinin yanı sıra sivil toplum örgütleri, konvansiyonel medya kurumları, vakıflar ve kamu kuruluşları parçası oldukları toplumda yanlış gördükleri veya düzenlenmesi gerektiği kusurlu ya da yarım olan sorunları çözmeyi kendilerine görev olarak görmektedirler. Bu görev bilinci ile sosyal sorumluluk davranışın kitleyi negatif yönde etkileyecek faktörlerden arındırılması ya da minimum seviyede tutulması, toplum genelinde faydalı ve ihtiyaca cevap verecek özellikte olması olarak tanımlanabilir. Sosyal ifadesi toplumun kendi katmanları veya bizzat kendisiyle alakalı ve yine kamuya dair olarak açıklanabilir (Minareci, 2007). Sorumluluk ise insanın yapması gereken görevleri belirli kurallar içinde yerine getirebilmesidir (Özüpek, 2004).

Günlük konuşma dilinde zaman zaman yer verdiğimiz atasözleri, sözler ve deyimlerin, yerinde ve doğru kullanılması anlatılmak istenilenin doğru bir karşılık bulması açısından önemlidir. Zengin içerikleri taşıdıkları değer ve birikim bakımından edebî eser kimliği taşıyan atasözleri, sözler ve deyimleri doğru bilmek, anlamak ve yaşatmak gereklidir. Bu doğrultuda teknolojinin hızlı evrimi ile iletişimin ışık hızında yaşandığı günümüzde, özellikle sosyal medya ortamlarında dil kimliğini kaybetmektedir. Dili ayakta tutan ve yaşatan unsurlardan atasözleri, söz ve deyimlerle ilgili yapılan çalışmalar anlam ve içerik bakımından incelemenin ötesinde yöresel bazda çalışmalardır. Örneğin; “Şahseven Türklerinden Atasözleri ve Deyim Örnekleri”, “Türkiye’de Genel Atasözleri Ve Deyim Sözlüklerinde Anlam Verme Çalışmalarına Toplu Bir Bakış”, “Atebetü’l-Hakâyık’ta Geçen Deyimler, Atasözleri Ve Özdeyişler”, “Yazı ve Yazılı İletişim: Yazı Temalı Atasözleri ve Deyimlere İlişkin Bir İçerik Analizi” yada “Yabancı Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Türk Kültür Elçisi Olan “Atasözlerinin Kullanımı”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitaplarında Atasözleri” ve Deyimlerin Öğretim Stratejileri”, “Argo Atasözleri” ve Deyimlerin Türkçe Öğretiminde Kullanımı” gibi çalışmalar mevcuttur. Yapılan literatür taraması kapsamında yanlış bilinen, kullanılan ve bu şekilde kalıplaşan atasözleri söz ve deyimlerle ilgili yeterli çalışma görülmemiştir. Hatta bazı atasözlerinin deyim olarak bilindiği ve kullanıldığı veya sözlerin atasözleri ve deyim olarak kullanıldığı görülmektedir. Özellikle çevrimiçi internet siteleri ve sosyal medya platformlarında yanlış bilinen atasözleri, söz ve deyimlere rastlamak mümkündür. Atasözleri, kalıplaşmış

sözler ve deyimler, yükledikleri mana ile hem ait oldukları toplumun geçmişini yansıtan, anlamları itibarıyla de topluma yol gösteren yapıları gereği kıymetli ve önemlidirler. Bu sebeple atasözü, söz ve deyimleri doğru kullanımı için ilk olarak bireysel ardından geniş çapta kurumsal anlamda görev almak, uygulamak gerekmektedir.

Bu çalışmada sık kullanılan ya da popüler olan atasözü, söz ve deyimlerden bir kısmı seçilerek yanlış bilindiği, kulaktan kulağa yanlış aktarıldığı, bazen bir ya da daha çok kelimesinin yanlış yazılıp o haliyle kalıplaştığı görülen atasözü, söz ve deyim, "Yanlış Bilinen Atasözü, Söz ve Deyimler" sloganı kullanılarak yapılan sosyal medya tasarımlarıyla hedef kitle bu konuda bilinçlendirilmek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Her toplumun kendi kültür mirasını oluşturan söz, atasözü ve deyimler, toplumdaki insanların yaşamış oldukları tecrübelerden ortaya çıkan sözlerdir ve bu atasözü ve deyimlerin kültürel miras olma kapsamında nesilden nesile aktarılacağı düşünüldüğünde doğru biçimde (aslı nasıl ise) kullanılması gerekmektedir. Bu doğrultuda çalışma atasözü, söz ve deyimlerin doğru kullanımının bireysel ve toplumsal bir sosyal sorumluluk olarak düşünülmüş ve bu amaçla ortaya konulmuştur. Çalışmanın problemi üniversitede eğitim alan z ve y kuşağı üniversite öğrencilerinin kendi kültürel miraslarını yansıtan söz, atasözü ve deyimleri aslı gibi kullanıp kullanmadıklarıdır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın çalışma evrenini oluşturan Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlüğü ve Türk Dil Kurumu Atasözleri ve Deyimler Sözlüğünde yer alan atasözü, deyim ve sözlerle sınırlıdır. Bu bağlamda çevrimiçi internet siteleri ve sosyal medya da yer alan daha çok göz önünde olan ve kullanılan sözler, atasözleri ve deyimler araştırılıp incelenmiştir.

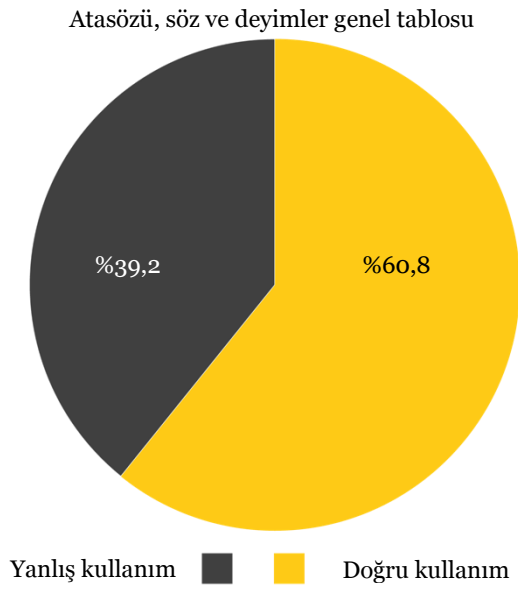
Bu doğrultuda aynı anlama geldiği düşünülerek karıştırılan atasözü, söz ve deyimlerden oluşan çoktan seçmeli bir ölçek 18 – 26 yaş aralığında olduğu düşünülen 241 vakıf üniversitesi öğrencisine aynı anda uygulanmış, atasözü, söz ve deyimlerde yapılan kullanım hataları ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra buradan elde edilen veriler doğrultusunda hedef kitleyi bu konuda bilinçlendirmek için sosyal medya gönderileri tasarlanmıştır.

Araştırma sosyal medya gönderileri göz önüne alındığında tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Betimsel tarama, büyük ve geniş ekiplere uygulanan, ekipteki insanların bir olay, iş ile alakalı bakış açıları ve niyetlerinin, aksiyonlarının alındığı, bu olay ve işlerin adlandırılmasına yönelik yapılan araştırmalardır (Karakaya, 2012). Ayrıca bu araştırma yöntemi kurum ve kuruluşların, toplumların, nesnelere yapısını ve ortaya çıkan durumların etkisini adlandırmak için de kullanılır (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Çalışmada yer alan sosyal medya gönderilerinin tasarlanabilmesi için 5 öğretim üyesi, 2 eğitim uzmanı ve 3 grafik tasarım uzmanından yararlanılmıştır. İlk olarak söz, atasözü ve deyimlerin doğru kullanımları ile ilgili arka plan araştırması yapılmış sonrasında problem ne olduğu ortaya konulmuş ve hedef kitle belirlenmiştir. Daha sonra hedef kitleye aktarılacak mesajlar belirlenmiştir. Son olarak sosyal medya gönderileri titizlikle seçilen renk ve tipografiyle tasarlanmıştır.

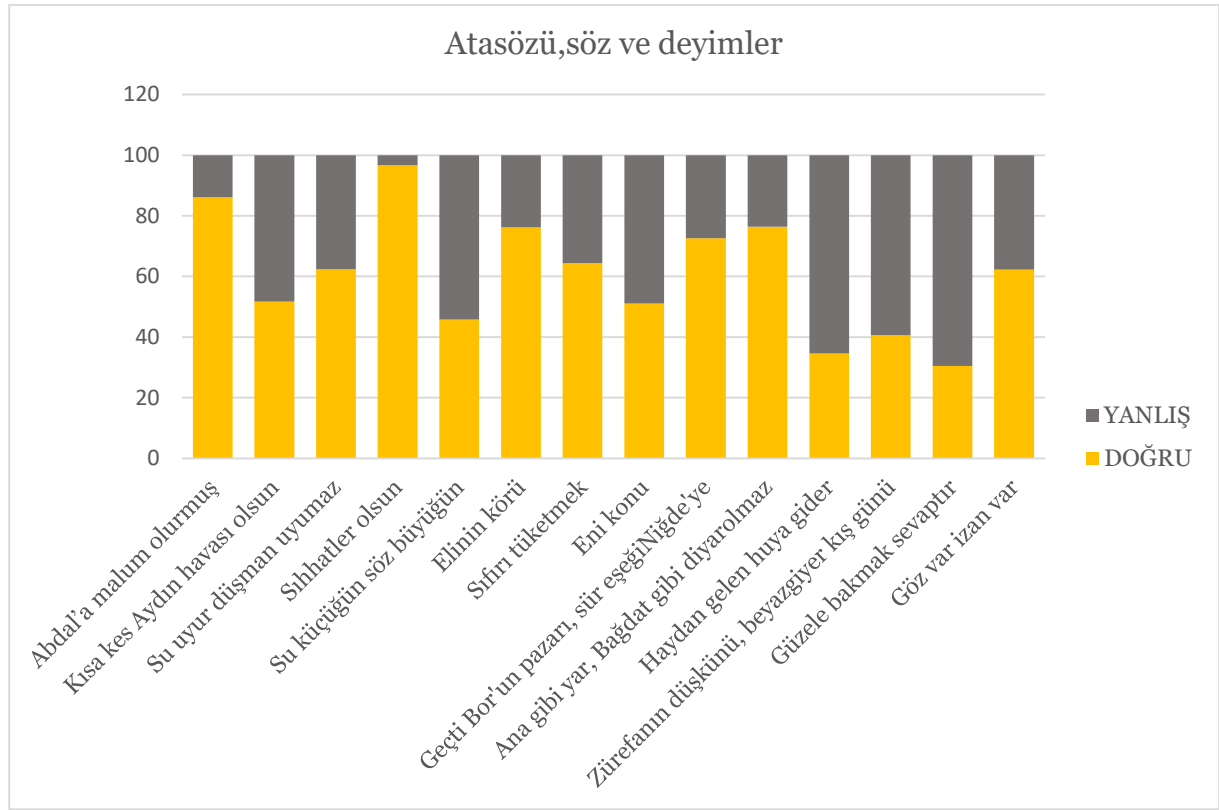
Bulgular

Çalışmaya kendi istekleriyle katılan üniversite öğrencilerinin aslı gibi düşünülerek kullanılan 14 atasözü, deyim söz; Abdal'a malum olurmuş, Kısa kes Aydın abası olsun, Su uyur düşman uyumaz, Sıhhatler olsun, Su küçüğün söz büyüğün, Elinin körü, Sıfırı tüketmek, Enikonu, Geçti Bor'un pazarı, sür eşeği Niğde'ye, Ana gibi yar, Bağdat gibi diyar olmaz, Haydan gelen huya gider, Zürafanın düşkünü, beyaz giyer kış günü, Güzele bakmak sevaptır, Göz var izan var, bunlardan hangisi doğru? sorusu bu deyim, söz ve atasözlerinin yanlış kullanımlarıyla sorulmuştur. Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların %60,8'i doğru kullanımı, %39,2'si ise yanlış kullanımı tercih ettikleri görülmüştür.



Tablo 1

Bu doğrultuda katılımcılara sorulan atasözü, söz ve deyimlerin doğru ve yanlış kullanım oranları tablo 2'de gösterilmiş ve devamında ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

**Tablo 2**

Araştırmaya katılan öğrencilerin %86,1'ü "Abdal'a malum olurmuş" atasözünü doğru olarak kullanırken %13,9'sı ise "aptala malum olurmuş" şekilde yanlış olarak kullanılmaktadır. Bu veriye göre "Abdal'a malum olurmuş" atasözünün aslına uygun olarak kullanıldığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %51,7'si "kısa kes Aydın havası olsun" deyimini doğru olarak kullanırken %48,3'ü "kısa kes aydın abası olsun" şekliyle yanlış olarak kullanılmaktadır. Bu veriye göre "kısa kes Aydın havası olsun" aslına uygun olarak kullanıldığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %62,4'ü "su uyur düşman uyumaz" atasözünü doğru olarak kullanırken %37,6'sı "sü uyur düşman uyumaz" şekliyle yanlış olarak kullanılmaktadır. Bu veriye göre "su uyur düşman uyumaz" atasözünün aslına uygun olarak kullanıldığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %96,7'si "sihhatler olsun" sözünü doğru olarak kullanırken %3,3'ü "saatler olsun" şekliyle yanlış olarak kullanılmaktadır. Bu veriye göre "sihhatler olsun" sözü aslına uygun olarak kullanıldığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %45,8'i "su küçüğün söz büyüğün" deyimini doğru olarak kullanırken %54,2'si "sus küçüğün söz büyüğün" şekliyle yanlış olarak kullanılmaktadır. Bu veriye göre "su küçüğün söz büyüğün" sözü aslına uygun olarak kullanılmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %76,2'si "elinin körü" sözünü doğru olarak kullanırken %23,8'i "ölünün görü" şekliyle yanlış olarak kullanılmaktadır. Bu veriye göre "elinin körü" sözü aslına uygun olarak kullanıldığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %64,4'ü "sıfırı tüketmek" deyimini doğru olarak kullanırken %35,6'sı ise "zafiri tüketmek" şekilde yanlış olarak kullanılmaktadır. Bu veriye göre "sıfırı tüketmek" deyimini aslına uygun olarak kullanıldığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %51,1’i “önü sıra” sözünü doğru olarak kullanırken %48,9’u “önü sonu” şekliyle yanlış olarak kullanılmaktadır. Bu veriye göre “önü sıra” sözü aslına uygun olarak kullanıldığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %72,6’sı “geçti Bor’un pazarı, sür eşeği Niğde’ye” atasözünü doğru olarak kullanırken %27,4’si ise “geçti Bolu’nun pazarı, sür eşeği Niğde’ye” şekilde yanlış olarak kullanılmaktadır. Bu veriye göre “geçti Bor’un pazarı, sür eşeği Niğde’ye” atasözünün aslına uygun olarak kullanıldığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %76,4’ü “ana gibi yar, Bağdat gibi diyar olmaz” atasözünü doğru olarak kullanırken %23,6’sı ise “ane gibi yar, Bağdat gibi diyar olmaz” şekilde yanlış olarak kullanılmaktadır. Bu veriye göre “ana gibi yar, Bağdat gibi diyar olmaz” atasözünün aslına uygun olarak kullanıldığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %34,6’sı “haydan gelen huya gider” atasözünü doğru olarak kullanırken %65,4’ü ise “Hayy’dan gelen Hu’ya gider” şekilde yanlış olarak kullanılmaktadır. Bu veriye göre “haydan gelen huya gider” atasözünün aslına uygun olarak kullanılmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %40,6’sı “zürafanın düşkününü, beyaz giyer kış günü” atasözünü doğru olarak kullanırken %59,4’ü ise “fukaranın düşkününü beyaz giyer kış günü” şekilde yanlış olarak kullanılmaktadır. Bu veriye göre “zürafanın düşkününü, beyaz giyer kış günü” atasözünün aslına uygun olarak kullanılmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %30,5’i “güzele bakmak sevaptır” atasözünü doğru olarak kullanırken %69,5’i ise “güzel bakmak sevaptır” şekilde yanlış olarak kullanılmaktadır. Bu veriye göre “güzele bakmak sevaptır” atasözünün aslına uygun olarak kullanılmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %62,3’ü “göz var, izan var” sözünü doğru olarak kullanırken %37,7’si ise “göz var, nizam var” şekilde yanlış olarak kullanılmaktadır. Bu veriye göre “göz var, izan var” sözünün aslına uygun olarak kullanıldığı düşünülebilir.

Ayrıca uygulanan anket çalışmasının sonunda katılımcılardan kendilerine ait öneri ve görüşlerini belirtmelerini istediğimiz açık uçlu soru bölümünü dolduran 14 yorum içerisinde; “Gerçekten doğru kullanımlarını hiç sorgulamadığımız atasözü ve deyimleri yeniden sorgulamamıza vesile olduğunuz için çok teşekkür ederim.”; “Doğrularını öğrenebilmek için yanlış yaptıklarımız karşımıza çıkabilir, doğru olanları paylaşırsanız sevinirim.”; “Bence bunlar düzeltilmeli çoğu kişi bunları yanlış biliyor.”; “Bilgilendirici.”; “Doğru olanları bize bildirirseniz seviniriz.”; “Çok zevkli ve bilgilendiriciydi”, ifadeleri de gençlerin böyle bir çalışmaya gerek duyup, değerini kavradıklarını göstermektedir. Diğer 8 yorum ise başarı dileği, teşekkür ve takdir şeklindedir.

Anket uygulamasından elde edilen veriler neticesinde tasarlanan sosyal medya tasarımları görsel ve metin olmak üzere iki aşamada incelemeye tabi tutulmuştur. Gönderi görselleri Ek1’de yer almaktadır.

Görsel

Sosyal medya gönderi tasarımında ilk göze çarpan kare formunda ve ortadan ikiye ayrılmış iki eş dikdörtgen olduğu görülmektedir. Bu dikdörtgenlere solda olana sarı diğerine koyu gri renk uygulanmış, sarı renk doğru kullanımı gri renk ise yanlış kullanımı simgelemektedir. Sarı dikdörtgenin orta-alt bölümüne yeşil renkte “doğru” simgesi konumlandırılmış, buna karşılık koyu gri dikdörtgenin aynı bölümüne kırmızı renkte “yanlış” simgesinin belirgin bir şekilde konumlandırıldığı görülmektedir. Sarı

dikdörtgen üzerine büyük kalın puntolarla koyu gri renkte ilgili atasözü, söz ve deyim doğru yazımına, yanındaki gri dikdörtgene ise aynı kalınlık ve puntolarla yanlış yazımın sarı renkte uygulanmasına yer verilmiştir.

Doğru ve yanlış kullanımı bir kare içinde farklı iki renkte dikdörtgen ve “doğru”- “yanlış” simgeleri ile bölünmüş olan tasarımda, sarı renkte arka plana sahip “doğru” kullanımının bulunduğu dikdörtgenin en alt bölümüne ilgili atasözü, söz ve deyim anlamı küçük puntolarla koyu gri renkte yazılmış, yazılan anlamın alıntılı olduğu TDK: Türk Dil Kurumu da hemen altına daha ince ve küçük puntolarla koyu gri renkte parantez içinde yer verilmiştir.

Görsel hedef kitleye, yanlış bilinen atasözü, söz ve deyim doğru ve yanlış kullanımını renk, tipografi ve simge ile ayırt etme becerisi kazandırmaktadır.

Metin

Metinler, görselde kullanılan ve sosyal medya tasarımına konu olan atasözü, söz ve deyimler kullanılarak ve doğru olan kullanımın anlamı Türk Dil Kurumu sözlüğünden yararlanılarak yapılmıştır. Görseli oluşturan atasözü, söz ve deyim doğru ve yanlış kullanımı ayrıca doğru kullanımın anlamının yer aldığı 2 aşamalı metin çalışması bulunmaktadır. Örneğin;

Atasözü, söz ve deyim:

Abdal'a malum olurmuş (doğru kullanım).

Aptala malum olurmuş (yanlış kullanım).

Anlamı: Bir şeyin olacağını önceden sezen kimseler için söylenen bir söz.

Atasözü, söz ve deyim:

Geçti Bor'un pazarı, sür eşeği Niğde'ye (doğru kullanım).

Geçti Bolu'nun pazarı, sür eşeği Niğde'ye (yanlış kullanım).

Anlamı: `artık iş işten geçti` anlamında kullanılan bir söz.

Atasözü, söz ve deyim:

Sıfırı tüketmek (doğru kullanım).

Zafiri tüketmek (yanlış kullanım).

Anlamı: yoksul duruma gelmek, yoksullaşmak.

Sonuç ve öneriler

Bir dildeki deyim söz ve atasözlerinin varlığı, kültürel mirasın zaman aşımına uğramadan nesiller boyunca aktarılmasında ve millî benliğin korunmasında büyük rol üstlenmektedirler. Bu duruma bağlı olarak yanlış bilinen deyim, söz ve atasözlerinin varlığının bu tür çalışmalarla ortaya çıkarılması, dilin

zenginliğini koruyabilmesi, yapısının bozulmaması ve gelecek nesillere doğru şekilde aktarılması bakımından oldukça yararlıdır.

Bu çalışmada Türkçenin var oluşundan bu yana kullandığı dilin zenginliğini göstermede bu denli önemli atasözü, söz ve deyimlerin önemine dikkat çekmek amacıyla, yanlış bilinen atasözleri, sözler ve deyimlerden yararlanılmıştır.

Atasözü, söz ve deyimlerin günlük konuşma ve yazışma dilinde anlatım zenginliği için kullanıldığına rastlanmamıştır. Bu durum da yanlış kullanım zaman içerisinde kalıplaşarak dilin gelecek nesillere aktarımını sınırlamaktadır. Çünkü dil ile konuşma yetisine sahip olan insan anlatım becerisini kazanmaktadır ve atasözü, söz ve deyimlerle harmanladıkları dil ile kendilerini daha iyi ifade edebilirler.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre katılımcıların çoğunun atasözü, söz ve deyimleri doğru kullandıkları görülmüştür. 14 adet atasözü, söz ve deyimlerden yalnızca 4 adedinde (Su küçüğün söz büyüğün yerine sus küçüğün söz büyüğün, haydan gelen huya gider yerine Hayy'dan gelen Hu'ya gider, zürefanın düşkününü, beyaz giyer kış günü yerine fukaranın düşkününü beyaz giyer kış günü, güzele bakmak sevaptır yerine güzel bakmak sevaptır) yanlış olanı tercih etmişlerdir.

Bu bağlamda şu önerilerde bulunulabilir:

Eğitim kurumlarında atasözü, söz ve deyimlerle ilgili konferanslar, eğitici seminerler verilmelidir.

Bundan sonraki çalışmalarda atasözü, söz ve deyimlerin kavramsal boyutu ele alınmalı, farklı bir kitleden veri toplanarak anket yapılmalı, farklı metod uygulaması ile nitel bir çalışma yürütülmelidir.

Atasözü ve deyimler ile ilgili çalışma ve yayınların artırılması sağlanmalı ve bu konuda daha çok çalışma yapılması teşvik edilmelidir.

Atasözü ve deyimler ile söz ve söz kalıpları arasındaki karışıklığın giderilmesi için yanlış bilinenler üzerine daha çok yayın ve araştırma yapılmalıdır.

Yanlış bilinen veya sıklıkla karıştırılan söz, atasözü ve deyimlerin doğru bilinmesi, aktarılması ve kullanılmasına ilişkin tasarımlar yapılması sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Aksan, D. (2004). Türkçenin Sözvarlığı. Ankara: Engin.
- Aksoy, Ö. A. (1988). Atasözleri, Deyimler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten-1962*. TDK.
- Aksoy, Ö. A. (2010) Türkçe Tabirler Sözlüğü. Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü : Atasözleri Sözlüğü I. İstanbul : İnkılap Kitabevi.
- Akyalçın, N. (2010). “Idioms Confused with Proverbs”, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 1, Bahar 2010, s. 7-17.
- Altun, M. (2004). Türk Atasözleri Üzerine Semantik Bir İnceleme, Akademik Araştırmalar Dergisi, (Journal of Academic Studies), sayı 21, s.79-91.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). Research methods in education. New York: Routledge.
- Çotuksöken, Y. (2004). Türkçe Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Evans, D. (2008). Social Media Marketing An Hour a Day. Indiana : Wiley Publishing.

- Kaplan, M. (2005). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh.
- Karacan, E. (2000). "Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi" *Klinik Psikiyatri Dergisi* C.3, S.4, s.263-268.
- Karadüz, Adnan (2009). "Sözlük, Sözcük Anlamı ve Öğrenme Üzerine". *Turkish Studies* 4 (4): 636-649
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıöğen (Edt). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim*. (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual.
- Minareci, Y. (2007). *Turizm işletmelerinde kurumsallaşma ve sosyal sorumluluk: otel işletmelerinde bir uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özüpek, M. N. (2004). *Kurum imajında sosyal sorumluluk: kurumsal ve uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Saraçbaşı, M. E. Minnetoğlu, İ. (2002). *Örneklili ve Açıklamalı Türk Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: Bilge Sanat.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Türk, O. (2016). Şehriyar'ın Türkçe Divanı Olan "Haydar Babaya Selam Şiiri"nin Türkçe Deyimleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(28), 464-470.
- Yılar, Ö. (2007). *Halk Bilimi ve Eğitim* (2. Baskı), Ankara: PegemA.

Ek1: Sosyal medya tasarımları



21. Bulgaristan'da yayınlanan Yeni Işık (Nova Svetlina 1971-1985) Gazetesindeki edebi malzemeler üzerine bir değerlendirme*

Levent DOĞAN¹

Gonca GÜLVODİNA²

APA: Doğan, L. & Gülvodina, G. (2023). Bulgaristan'da yayınlanan Yeni Işık (Nova Svetlina 1971-1985) Gazetesindeki edebi malzemeler üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 338-357. DOI: 10.29000/rumelide.1283690

Öz

Tarihsel süreçte birbiriyle ilintili olarak gelişim gösteren Bulgaristan Türkçe süreli basını ve Bulgaristan Türk edebiyatının geçmişi Osmanlı Dönemi'ne kadar uzanmaktadır. O dönemde oldukça zengin ve renkli olan bu iki alanın 2. Dünya Savaşı ve sonrasında pek çok darbe aldığı ve yaşanan siyasi gelişmelerden olumsuz etkilendiği görülmektedir. Çalışma konumuz olan Yeni Işık (Nova Svetlina), bu süreçte yayın hayatına başlayan ve 45 yıl yayınlanan bir gazetedir. Çalışmanın giriş kısmında Bulgaristan Türkçe süreli basını hakkında bilgi verilmiş ve Bulgaristan Türk edebiyatı etrafında gelişen edebi türlere değinilmiştir. Devamında Yeni Işık gazetesinin yayın politikası, yayın içeriği ve yayın süreçleri ile ilgili bilgiler paylaşılmıştır. Çalışmada gazetenin Bulgaristan Sofya Milli Kütüphanesi'nden erişebildiğimiz 1971-1985 yılları arası incelenmiş, tespit edilen edebi türler biçim ve içerik bakımından değerlendirilmiştir. Yapılan taramalarda türkü, masal, fıkra gibi halk edebiyatı ürünlerinin yanı sıra hikâye, sohbet, deneme, gezi yazısı ve şiirlere sıkça rastlanmıştır. Bu türlerin içinde en çok yer ayrılan edebi türler şiir ve hikâyedir. Bu nedenle bu iki türe inceleme bölümünde daha ayrıntılı değinilmiştir. Yapılan incelemelerde her iki türün şekil ve içerik bakımından oldukça zengin, dil ve üslup özellikleri açısından da benzer olduğu saptanmıştır. Çalışmanın asıl amacı derginin içinde bulunduğu siyasi profili göz önünde bulundurarak yazar ve şairlerin kaleme aldığı eserleri topluma kazandırmaktır. Gazetenin 1985 yılından sonra tamamen Bulgarca yazı diline geçmiş olması sebebiyle elde edilen veriler Bulgaristan'da hala yaşatılan Türkçe için son derece kıymetlidir.

Anahtar kelimeler: Yeni Işık Gazetesi, edebi tür, Türkçe basın

An evaluation of the literary materials in the Newspaper Yeni Işık (Nova Svetlina, 1971-1985) published in Bulgaria

Abstract

The history of Bulgarian Turkish periodicals and Bulgarian Turkish literature, which developed in relation to each other in the historical process, dates back to the Ottoman Period. It is seen that these two areas, which were quite rich and colorful at that time, received many blows during and after the Second World War and were adversely affected by the political developments. Our subject of work,

* Bu çalışma Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje Numarası: 2020/106 (This study was supported by Trakya University Scientific Research Projects Coordination Unit. Project Number: 2020/106).

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Edirne, Türkiye), ldogan@trakya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0538-4002 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283690]

² Doktora, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balkan Çalışmaları ABD (Edirne, Türkiye), gngulvodina@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3393-7273

Yeni Işık (Nova Svetlina), is a newspaper that started its publication life in this process and has been published for 45 years. In the introduction part of the study, information about the Bulgarian Turkish periodicals was given and the literary genres that developed around Bulgarian Turkish literature were mentioned. Afterwards, information about the publication policy, content and processes of Yeni Işık Newspaper was shared. In the study, the newspaper, which we can access from the Bulgarian Sofia National Library, was examined between 1971 and 1985, and the identified literary genres were evaluated in terms of form and content. In the scans made, besides folk literature products such as folk songs, tales and anecdotes, stories, conversations, essays, travel writings and poems were frequently encountered. Among these genres, the most common literary genres are poetry and stories. For this reason, these two types are discussed in more detail in the review section. In the examinations made, it has been determined that both genres are very rich in form and content, and similar in terms of language and stylistic features. The main purpose of the study is to bring the works written by writers and poets into society, taking into account the political profile of the journal. Since the newspaper was completely written in Bulgarian language after 1985, the data obtained is extremely valuable for Turkish, which is still alive in Bulgaria.

Keywords: Yeni Işık Newspaper, press in Turkish, literary genre

1. Giriş

Türk tarihi ve kültürü açısından önemi büyük olan Balkanlar, bünyesinde en çok Türk nüfusu barındıran bölgedir. Balkan yarımadasının doğusunda yer alan Bulgaristan ise hem Balkan hem Tuna hem de Slav-Ortodoks devleti olarak anılan dünyadaki tek ülkedir. Tarihsel kaynaklara göre ülke toprakları, M.Ö. 2000'li yıllardan bu yana çeşitli etnik gruplara ev sahipliği yapmıştır.³ Bugünkü Avrupa'nın düşünsel temellerini atan Yunan medeniyeti, Roma ve Bizans İmparatorlukları bölgeye uzun yıllar hakîm olmuşlardır. Bundan sonraki dönemde bölgede hüküm süren Osmanlı İmparatorluğu ise yaklaşık 6 asır varlığını devam ettirmiş ve geride kendine ait pek çok iz bırakmıştır.⁴ Osmanlı İmparatorluğu döneminde bölgede artış gösteren Türk nüfusu, Osmanlı'nın bölgeden çekilmesine rağmen günümüzde hala azımsanmayacak seviyededir. Yapılan son nüfus sayımı verilerine göre Bulgaristan'da yaklaşık 7 milyon kişi yaşamaktadır. Ülke nüfusu etnik açıdan Bulgar, Türk, Roman, Rus vb. bireylerden oluşur.⁵ Balkan ülkeleri arası etnik dağılıma bakıldığında Bulgaristan, Balkanlarda en fazla Türk'ün yaşadığı ülkedir. Bulgarlardan sonra en büyük nüfusa sahip olan Bulgaristan Türklerinin bölgede oldukça zengin bir kültürü vardır.⁶ Gazete, dergi ve kitaplar da bu kültürel malzemenin bir parçasıdır. Farklı dönemlerde Bulgaristan'da yayımlanan bu tür materyaller geçmişe dair pek çok bilgiyi de yaşatmaktadır. Tarihsel süreç incelendiğinde Bulgaristan'da, zengin ve renkli bir Türk basını olduğu görülmektedir. Çalışmamızda şimdiye kadar yapılmış araştırmalar esas alınarak Bulgaristan'da Türkçe süreli basının gelişme süreçleri hakkında bilgi verilecek ve Bulgaristan'da 1945-1985 yılları arasında yayınlanan "Yeni Işık (Nova Svetlina)" gazetesinin yayın süreçleri, yayın politikası ve yayın içeriği ile ilgili yapmış olduğumuz incelemeler paylaşılacaktır. Bulgaristan'ın Sofya şehrinde yayınlanan Yeni Işık Gazetesi 40 yıl boyunca yayın hayatına kesintisiz devam eden en uzun soluklu Türkçe gazete olma niteliğini taşıyan önemli bir yayın organıdır. Bu özelliğinden hareketle, çalışmamıza başlarken ilk hedefimiz gazetenin 1945-1985 yıllarında basılan tüm sayısını alıp içindeki edebî malzemeleri incelemek olmuştur. Fakat geçmişten günümüze Bulgaristan'da yaşayan Türklere yönelik uygulanan devlet politikaları ve arşiv

³ Gaye Ertin, "Bulgaristan'ın Nüfus Özellikleri Geçmişten Günümüze", Güneydoğu Araştırmaları Dergisi, Yıl: 2015, Sayı: 27, S. 129-146.

⁴ Tayfun Nasuhbeyoğlu, "Balkan Tarihine Genel Bir Bakış", Ekim, 2018, İstanbul, s. 4.

⁵ https://tr.wikipedia.org/wiki/Bulgaristan#Etnik_yap%C4%B1 (Erişim tarihi: 31.12.2021)

⁶ Hayriye Süleymanoğlu Yenisoğlu, "Bulgaristan'da Türkçe Basın (1865-2010)", 25.03.2012, s.1. (Erişim tarihi: 01.01.2022)

çalışmalarının yetersizliği nedeniyle gazetenin 1970 öncesi nüshalarının erişime kapalı olduğu görülmüştür. Bu sebeple çalışmamızda gazete ile ilgili bilgiler aktarılırken bizzat yaptığımız derlemeler ve Sofya Milli Kütüphanesi'nden erişebildiğimiz 1971-1985 yılları arası Türkçe ve Bulgarca dillerinde yayınlanan gazete tam sayısı esas alınmıştır. Çalışmamızın amacı, gazetenin dahil olduğu siyasi profili de göz önünde bulundurarak Yeni Işık gazetesinde 1971-1985 yılları arası yer verilen edebi malzemeleri incelemektir. İncelemeye geçmeden önce Bulgaristan'daki Türkçe basın gelişme sürecinden söz etmek yerinde olacaktır: Bulgaristan Türklerinin Türkçe süreli basın tarihini beş dönemde incelemek mümkündür⁷. Bunlar:

1. Osmanlı Dönemi Türkçe Basın (1865-1877)
2. Prenslik Dönemi Türkçe Basın (1878-1908)
3. Çarlık (Krallık) Dönemi Türkçe Basın (1908-1944)
4. Halk Cumhuriyeti Dönemi Türkçe Basın (1945-1985)
5. Cumhuriyet ve Demokrasiye Geçiş Dönemi Türkçe Basın (1990- ...)

Bulgaristan'da Türkçe süreli basının kökleri Osmanlı İmparatorluğu dönemine dayanmaktadır. Bugün Kuzey Bulgaristan olarak bilinen Eski Tuna Vilayeti, Osmanlı'nın en gelişmiş bölgelerinden biri olmuştur. Bu vilayetin başında bulunan Mithat Paşa, 1865'te vilayet merkezi olan Rusçuk kasabasında *Tuna* adlı vilayet gazetesini çıkarmıştır. Bu gazete 16 Mart 1865'ten 1877 yılı Rus işgaline kadar aralıksız yayınlanmıştır. Bunun yanında, 1867'de *Mecra-i Efkar* adında bir dergi ve 1875 yılında *Güneş/Le Soleil* adlı Türkçe-Fransızca bir gazete çıkartılmıştır.⁸ 1878 yılında imzalanan Berlin Antlaşması ile Tuna vilayeti topraklarında özerk bir Bulgar Prensliği kurulmuştur. 1878-1908 yılları arasında kapsayan bu 30 yıllık dönemde savaşların getirdiği yıkımlar sebebiyle basın hayatında bir duraklama yaşanmıştır.⁹ Bunun yanında bu süre Türkiye'de Abdülhamit'in "İstibdat Dönemi"¹⁰ olarak adlandırılan döneme denk gelmektedir. Dolayısıyla Türkiye'deki yönetimden kaçan bazı Jön Türkler, Bulgaristan'da gazete ve dergi çıkararak burada önemli bir Jön Türk basını oluşmasını sağlamışlardır. 1878-1908 yılları Prenslik Dönemi'nde Bulgaristan'da 44 adet Türkçe gazete ve dergi yayınlanmıştır.¹¹ Bulgar Prensliğinde devlet tarafından çıkarılan ilk Türkçe gazete, 1879'da haftalık olarak yayınlanan "*Bulgaristan Resmi Gazetesi Tercümesi*"dir. Daha sonra 1882 yılında başkent Sofya'da haftalık olarak "*Tarla*" gazetesi yayın hayatına girmiştir. Siyasi ve edebi bir yayın organı olan bu gazetenin dört sayfasından üçü Türkçe, biri de Bulgarcadır. Devam eden süreçte Sofya'da haftada bir çıkan ve politikanın yanında eğitim konularına da değinen "*Dikkat*" ve "*Çaylak*" adlı iki Türkçe gazete daha yayınlanır. 1885'te Doğu Rumeli Vilayeti'nin Bulgar Prensliği'ne katılması sonucunda ülkedeki Türklerin sayısı artmış ve bunun akabinde Filibe, Sofya, Varna, Rusçuk vb. şehirlerde Türkçe gazete ve dergiler yayınlanmıştır.¹² Yayınlanan bu gazetelerin çoğu Jön Türkler tarafından çıkarılan yayın organlarıdır. Türkiye'ye konumu dolayısıyla Bulgaristan'ı bir üs olarak seçen bu topluluk, en çok yayını da İstanbul'a en yakın yer olan Filibe'de yapmıştır. Filibe'de basılan Jön Türk gazeteleri son derece kolay ve hızlı bir şekilde İstanbul'a ulaştırılmıştır. Ayrıca bu

⁷ Hayriye Süleymanoğlu Yenisoğlu, "*Bulgaristan'da Türkçe Basın (1865-2010)*", 25.03.2012, s.1. (Erişim tarihi: 01.01.2022)

⁸ Bilal Şimşir, "*Bulgaristan Türkleri*", Bilgi yayınevi, Ankara, 2012, s. 328.

⁹ Hayriye Süleymanoğlu Yenisoğlu, "*Bulgaristan'da Türkçe Basın (1865-2010)*", 25.03.2012, s.1. (Erişim tarihi: 10.01.2022)

¹⁰ II. Abdülhamit 1877-1878 Osmanlı-Rus savaşı gereğiyle meclisi süresiz tatil edip Kanun-i Esasi'yi yürürlükten kaldırmıştır. Savaş bir yıl sonra bitmiş fakat II. Abdülhamit "her dört yılda bir seçim yapılır" maddesini uygulamayıp "istibdat" denilen bir yönetim anlayışı ile ülkeyi yönetmeye başlamıştır. Osmanlı tarihinde meşrutiyetin askıya alındığı 1878'den başlayıp 1908 tarihinde II. Meşrutiyetin ilanına kadar geçen 30 yıllık döneme İstibdat Dönemi denmiştir.

¹¹ Bilal Şimşir, "*Bulgaristan Türkleri*", Bilgi yayınevi, Ankara, 2012, s. 329.

¹² Hayriye Süleymanoğlu Yenisoğlu, "*Bulgaristan'da Türkçe Basın (1865-2010)*", 25.03.2012, s.1. (Erişim tarihi: 10.01.2022)

gazeteler basıldıkları dönemde Bulgaristan Türklerinin eğitimine ve kültürüne büyük katkı sağlamıştır.¹³ 1908 yılında Meşrutiyet'in ilan edilmesiyle birlikte Bulgaristan da tam bağımsızlığını ilan etmiştir. 1944 yılına dek devam eden Çarlık döneminde önemli tarihî gelişmeler olmuştur. Öncelikle Balkan Savaşları'nın Bulgaristan'da yaşayan Türklerin hayatı ve Türkçe basın üzerinde son derece kötü etkileri olmuştur. Ardından yaşanan 1. Dünya Savaşı bu etkiyi daha da arttırmış ve ülkedeki Türkçe basın durma noktasına gelmiştir.¹⁴ Yaşanan zorluklara rağmen “*Balkan*” (1906-1916) adlı Türkçe gazete çıkmaya devam etmiştir. 1. Dünya Savaşı'nın son bulmasıyla basın hayatında olumlu gelişmeler yaşanmış ve sekteye uğrayan Türkçe basın tekrar canlanmaya başlamıştır. Ayrıca Bulgaristan'daki bu dönem Türkiye'de İkinci Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerine rastladığından Türkiye'deki önemli gelişmeler ve Atatürk devrimleri buradaki Türk basınına son derece renkli ve canlı kılmıştır. Bu dönemde çıkarılan Türkçe gazetelerden bazıları tarafsızken bazı gazetelerin partilerin özel gazeteleri olduğu görülmektedir.¹⁵ Demokrat Parti'nin politik çizgisini benimseyen *Tunca* ve *Dostluk* gazeteleri, Merkez sol görüşün yayın organı *Çiftçi Bilgisi*, Bulgaristan Komünist Partisi Yayın Organı *Ziya* gazetesi, bunlardan birkaçıdır. 1920 yılında yayın hayatına giren bu gazeteler, hem birbirleriyle hem de karşıt görüşlerle amansız bir mücadele içinde olmuşlardır. Hemen hemen aynı süreçte yayın hayatına giren *Ahali* (1919-1921), *Deliorman* (1922-1933), *Koca Balkan* (1925), *Bulgaristan* (1926), *Rehber* (1928-1933), *Terbiye Ocağı* (1921-1933), *Halk Sesi* (1924-1934), *Özdilek* (1931-1932), *Rodop* (1929-1934), *Turan* (1928-1934) *Karadeniz* (1933-1934)) gibi gazete ve dergiler Türkiye'deki gelişmeleri takip ederek inkılâpları desteklemişlerdir. Bu gruba karşı ise *Rumeli* (1924), *Yarın* (1934), *Açık Söz* (1936-1937), *İntibah* (1928-1931), *Medeniyet* (1933-1944), gibi yayınlar yer almıştır.¹⁶ Buradan hareketle, Çarlık döneminde 27'si Sofya'da, 18'i Filibe'de, 9'u Kırcaali'de 8'i Şumnu'da, 5'i de Razgrad'da olmak üzere toplam 89 dergi ve gazete yayımlandığını görmekteyiz.¹⁷ Bu dönemde çıkan gazetelerin çoğu iki ile dört sayfa arasında olup haftalık veya aylık yayınlanan gazetelerdir. 1920'li yıllara kadar güncel haber, kültür ve sanat etkinliklerine yer verilen gazetelerin 1920'lerin ortalarına doğru arka sayfalarda spor ve mizah da yer almaya başlamıştır.¹⁸ 1934'te yaşanan askeri-sivil darbe sonucunda Bulgaristan'daki siyasi ve sosyal hayat yeniden alt üst olmuş, dikta rejimin kararıyla yeni ve eski harflerle yayın yapan Türkçe gazete ve dergiler ardı ardına kapatılmıştır. 1944 yılına gelindiğinde bölgede Türkçe yayınlanan gazete ve dergi kalmamıştır.¹⁹ 1944 yılından sonra Komünist devriminin baş göstermesiyle her alanda olduğu gibi Türkçe basın alanında da güdümlü bir yayın politikası olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Sovyet rejiminin ve Bulgaristan Komünist Partisi'nin yayın organı olarak çıkmaya başlayan ilk Türkçe dergi ve gazeteler: *Dostluk* (1947) ve *Işık* (1945, 1947'den sonra Yeni Işık adını almıştır.) 1954'te *Yeni Hayat* dergisi, 1948'de *Halk Gençliği* (Türklerin severek okuduğu bir gazetedir fakat 1970'te Yeni Işık'la birleştirilmek bahanesi ile yayın hayatına son verilir.) gazetesidir. Bunları *Eylülcü Çocuk* (1946-1960), *Piyoner* (1959-1980) ve *Filiz* (1966) adlı çocuk dergileri takip etmiştir.²⁰ Bu yayın organlarının ortak politikası Bulgaristan'daki Türklerin dillerini ve kültürlerini erozyona uğratarak onları asimile etmek olmuştur. 1960'lı yıllardan sonra Türkçe yayın organları üzerindeki baskının artması, dergi ve gazetelerin tek tek kapatılmaya başlaması geçen yıllar içerisinde Türkçe konuşan ve yazan halkı olumsuz etkilemiştir. 1990'lara gelindiğinde Bulgaristan'daki sosyalist rejimin yıkılmasıyla beraber kaybolmaya yüz tutan Türkçe basın yeniden canlanır. Fakat geçmişte yaşanan olumsuzluklar sebebiyle çoğu

¹³ Bilal Şimşir, “*Bulgaristan Türkleri*”, Bilgi yayınevi, Ankara, 2012, s. 330.

¹⁴ Hayriye Süleymanoğlu Yeniso, “*Bulgaristan'da Türkçe Basın (1865-2010)*”, 25.03.2012, s.1. (Erişim tarihi: 10.01.2022)

¹⁵ Hüseyin Memişoğlu, “*Bulgaristan Türk Kültürü*”, Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü, Ankara, 1995, s. 157.

¹⁶ Ayşenur İslam, “*Balkanlarda Türkçe Basın Hakkında Bir Değerlendirme*”, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 19, Güz-01, s. 62.

¹⁷ Adem Ruhi Karagöz, “*Bulgaristan Türk Basını (1879-1945)*”, Üniversite Matbaası, Ankara, 1945, s. 23-24.

¹⁸ Hayriye Süleymanoğlu Yeniso, *a.g.e.*, s. 6. (Erişim Tarihi: 21.01.2022)

¹⁹ Ayşenur İslam, “*Balkanlarda Türkçe Basın Hakkında Bir Değerlendirme*”, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 19, Güz-01, s. 62.

²⁰ Bilal Şimşir, “*Bulgaristan Türkleri*”, Bilgi yayınevi, Ankara, 2012, s. 334-335.

okuryazar ve Türk aydını ülkeyi terk edip Türkiye'ye göç etmiştir. Bu koşullar içinde süreli basını devam ettirecek kişilerin az oluşu, bunların yaşadığı mali sıkıntılar günümüz şartlarında Bulgaristan'daki Türkçe basını olumsuz etkilemektedir. Bu şartlar altında *Filiz* dergisi, *Balon* (1994) adlı çocuk dergisi çıkmaya başlar. *Hak ve Özgürlükler* gazetesi de bu olumsuzluklara rağmen yayın hayatına girer. Bunların yanında bu dönemde: *Müslümanlar* (1990), *Ümit* (1995) dergisi, *Gönül* gençlik dergisi ve 2000 yılında kurulan "Sofya Türk Kültür Merkezi'nin" sadece iki sayı çıkabilen *Kaynak* adlı kültür-sanat dergileri çıkmıştır.²¹

2. Yeni Işık Gazetesi'nin Kimlik Bilgileri ve Redaksiyon Politikası

Yeni Işık gazetesinin ilk sayısı 14 Mayıs 1945 tarihinde Sofya'da yayınlanmaya başlar. Yayınlandığı dönemde dört sayfasının ikisi Türkçe, ikisi Bulgarcadır fakat 1 Ocak 1946 yılının 16. sayısından itibaren dili sadece Türkçedir. İlk başlarda 15 günde bir, sonraları haftada üç kez yayınlanmıştır. Redaktörü Sofya'da çıkarılan Deliorman gazetesinin mürettabi Hüseyin Çeşmecioğlu'dur. Gazete Bulgar Milli Vatan Cephesi Türk azınlığı komisyonunun yayın organıdır. 1945 yılında "Işık" adıyla yayın hayatına başlayan gazete 1947'den itibaren "Yeni Işık" adını almıştır. Yeni Işık (Işık) 1952 yılına kadar haftada bir, 1953-1966 arasında haftada iki, 1959'dan sonra da haftada üç kez yayınlanmıştır. Bu süre içinde baskı sayısı 10.000-4.000-55.930 olarak değişmiştir. Gazetenin 22 Ocak 1948 tarihli sayısında belirtilen Yönetim Kurulu üyeleri: Beytullah Şişmanoğlu, Mustafa Hasanoğlu, Ahmet Yakupoğlu, Hafız İslam Recep, Hafız Yusuf Yakup, Osman Kılıç, Şakir İbrahim, Halil İbrahim, Nida Gamzeoğlu, Bilal Durmaz, Hafız İbrahim Gencoğlu'dur. Gazete büyüdükçe yönetim kurulu üye sayısı da artmıştır. İlerleyen yıllar içinde yazı kurullarında çeşitli değişimler meydana gelmiştir. 1953 yılından itibaren Selim Bilalov, 1954 10. sayıdan sonra Mustafa B. Bekirov'dur. Yazı kurulları 1966'dan başlayarak Hasan Tekkeliev, Selim İsmailov (başyazar), Vırban İ. Tsvetkov, İvanka N. Gergieva, İsmail Cambazov'dur. 1967 yılında yazı kuruluna Süleyman Gavazov, Dimitr Genov, Aziz Aliev alınmıştır. Hristo Polyakov ve Azmi A. Salihev ise 1968'den sonra katılmışlardır.²² Gazete içerik bakımından çıktığı ilk yıllarda bir Türk gazetesi görünümündedir. İşlenen konuların tamamı Türklerin ana sorunlarından oluşmuştur. Bu konuların başında siyasi hak ve eşitlik meseleleri gelmektedir. Yine "Işık" gazetesinin ilk sayılarından itibaren ele alınan esas konuların başında Türklerin eğitimi konusu gelir. Özel Türk okullarının iyileştirilmesi, okul harcamalarının nasıl karşılanacağı, okulları bitiren gençlerin istihdamı ve ders kitabı meseleleri işlenen konulardan birkaçıdır. İşlenen eğitim konuları bizzat Türk öğretmenler tarafından dile getirilmektedir. Eğitim meselelerinin yanında diğer kültürel faaliyetlerle ilgili pek çok haber de mevcuttur. Gazetenin ilk birkaç sayısında şiire yer verilmediği görülse de 7. sayıdan itibaren yoğun bir şiir yayını başlamıştır. O yıllarda ön planda olan ve gazetenin yayın politikasını belirleyen Vatan Cephesi ile ilgili birçok şiir kaleme alınmıştır. İlk sayılarda şiir konuları belli başlı temalar etrafında gelişmiş olsa da ilerleyen sayılarda şiirlerin konu bakımından çeşitlendiği görülmektedir. Bunun yanında gazetenin ilk yıllarında okuyucuların dini duygularına da son derece saygılı ve özverili davranılmıştır. Dini bayramlar gazetede manşet olacak şekilde ele alınmış, Türk halkının bayramlarda neler yaptığına dahi değinilmiştir. Ayrıca bayramlarla ilgili manilere ve şiirlere de yer verilmiştir. İlaveten gençlere ve kadınlara yönelik pek çok yazının varlığından da söz edilebilir.²³ 1947 yılından itibaren "Işık" adının önüne "Yeni" kelimesi eklenen gazetenin, sadece adı değil tüm nitelikleri değişime uğramıştır. 1948 yılından sonra gazete her yıl 52 sayı olacak şekilde haftalık olarak çıkmaya başlar. 4 yıl bu biçimde yayınlanan Yeni Işık, 1952'den itibaren haftada iki defa yayınlanır. Gazetenin yayın süresindeki bu değişiklikler onun boyutunu ve sayfa sayısını da etkilemiş ve ülkenin en büyük boyutlu gazetelerinden biri olmuştur. Ayrıca sahibi de değişen gazete,

²¹ İsmail Cambazov, *Bulgaristan Türk Basını Tarihinde Yeni Işık/Nova Svetlina*, Erkam Matbaası, İstanbul, 2011.

²² Altan Deliorman, "Bulgaristan'da Türkçe Basın (1865-2009)", Bayrak Basım, İstanbul, 2010, s. 150.

²³ İsmail Cambazov, *Bulgaristan Türk Basını Tarihinde Yeni Işık/Nova Svetlina*, Erkam Matbaası, İstanbul, 2011,

Bulgaristan Komünist Partisi Merkez Komitesi Türkçe gazetesi olmuştur. Bununla birlikte gazete, ülkede yaşanan siyasi ve sosyal gelişmelere ayak uydurmaya çalışan, halkı yakından ilgilendiren ekonomik ve siyasi gelişmeleri ön plana çıkaran eğitim ve kültür meselelerini arka plana iten bir yayın organı haline gelmiştir. Bunun nedeni olarak da ülkede çıkarılan yeni yasalarla Türklerin eğitimleri ile ilgili sorunlarının kalmadığı gösterilmiştir. 1953 yılından itibaren işlerin yoğunlaşması nedeniyle gazetede iş bölümü yapılarak beş şube oluşturulmuştur. Bunlar: Ekonomi, Kültür, İç ve Dış haberler, Parti şubeleridir. Gazetenin birinci sayfası önemli iç ve dış haberlere ayrılmıştır. İkinci sayfa Parti'ye aittir. Geriye kalan kısımlarda da tarım ve ekonomi haberlerine yer verilir. Üçüncü sayfa kültür, eğitim ve sanat yazılarının olduğu sayfadır. Şiirler, hikâyeler ve piyesler bu sayfada yayınlanmıştır. Dördüncü sayfada dış haberler verilmiştir. Gazetenin ilerleyen yıllarında şube sayılarında da değişiklikler meydana gelmiş diğer konularla ilgili köşeler açılmıştır. 1980'li yıllara gelindiğinde şube sayısının 13 olduğu görülmektedir. Kaleme alınan yazıların her biri başyazar onayını almadan yayına verilmemiştir. 1953 yılına kadar gazetede şubeler aracılığıyla yayın yapılırken daha sonraları ülkenin büyük bir bölümüne yayılan sancak ve ilçe muhabirleri ağı oluşturulmuştur. Bu muhabirler aracılığıyla gazetenin yayın perspektifi genişlemiş, olaylar sıcağı sıcağına takip edilerek haber yapılmıştır. Ayrıca gönüllü muhabirler olarak adlandırılan kişiler görev yaptıkları fabrikalarda, inşaatlarda, kooperatiflerde gazetenin gözü kulağı olmuş, buralarda yaşanan gelişmeleri gazeteye aktarmada etkin rol oynamışlardır. Bu sistemin daha kontrollü ilerleyebilmesi adına "Muhabirler Şubesi" adı verilen bir şube açılmıştır. Bu şubede yılın belirli zamanlarında muhabirlere yönelik toplantılar düzenlenmiş, gazeteye yazı gönderenlerin hangi hususlarda dikkatli olmaları ile ilgili eğitimler verilmiştir. Dönem dönem yazılan yazılar değerlendirilerek yazısı iyi olan yazarları teşvik amacıyla ödüller verilmiştir. 1966-1969 yılları arasında gazetede "Muhabir" adında aylık, iki sayfalık bir ek bülten çıkarılmıştır. Fakat 1969'da Türk basınına yönelik çıkan kanunlar neticesinde yayından kaldırılmıştır. 1976 yılı kayıtlarına göre gazetenin tüm ülkede 216 gönüllü muhabiri bulunmaktadır. Bunların büyük bir kısmı Türklerin yoğun bir biçimde yaşadığı Kırcaali, Şumnu, Silistre, Eski Cuma gibi illerdir. Yayın hayatına girdiği ilk yıllarda halka ücretsiz dağıtılan Yeni Işık gazetesi, zaman ilerledikçe okuyucu ağını ve tirajını genişletmiştir. Başlangıçta 3000 adet basılan gazete 1953 yılında 10 000 sayıya kadar ulaşmıştır. Türk bölgelerinde serbest satılmaya başlayan gazete daha sonraki yıllarda abonelik sistemine geçmiştir. Basın komitesinin verdiği kağıt miktarına göre gazete de sayısını belirlemiştir.²⁴ Her şeyin ayrıntılı bir plan dahilinde yapıldığı gazetede, özel sayılar ve sayfalar oluşturulurken de aynı özveri gösterilmiştir. Her şubenin yazı türü ve sayfası belli olmasına karşın bazı özel günler, törenler ve yıldönümleri için özel sayılar yayınlanmıştır. Öncelikle parti ve devlet yöneticilerinin özellikle Todor Jivkov'un tüm demeçleri gazetelerde eksiksiz olarak verilmiştir. Bu yazıları yayınlamak için en iyi çevirmenler işe koşulmuş, büyük bir ekip oluşturularak konuşmalar yayına hazırlanmıştır. Özel sayılara gelindiğinde bunların önemli gün ve olaylara ayrıldığı görülmektedir. Örneğin, "Sosyalist Devrimin Yıldönümü", "Yeni Yıl", "1 Mayıs İşçi Bayramı", "2. Dünya Savaşı'nın Yıldönümleri" vb. olaylar özel sayıların konusu olmuştur. Önceleri plansız bir biçimde yayına verilen özel sayılar 1980'li yıllarda belirli başlıklar altında toplanmıştır. Bu başlıklar şu şekildedir:

1. Kültür, Edebiyat ve Güzel Sanatlar Sayfası. (Salı- Cumartesi)
2. Kadın, Yaşam, Aile Sayfası. (Haftada bir kez)
3. Bilim ve Teknoloji Sayfası (İlk zamanlarda 15 günde, daha sonra ayda bir kez)

²⁴ İsmail Cambazov, Bulgaristan Türk Basını Tarihinde Yeni Işık/Nova Svetlina, Erkam Matbaası, İstanbul, 2011,

4. Okuyucu Mektupları Sayfası (Ayın son Salı günü)

5. Isırgan (Hiciv ve mizah) Sayfası (haftada bir kez) Isırgan eki gazetesinin son sayfasında verilmiştir.

1960'lı yıllara kadar başlığı sadece **“Yeni Işık”** olan gazetesinin bu tarihten itibaren yanına Bulgarca adı olan **“Nova Svetlina”** (нова светлина) da eklenmiştir. Ayrıca başlıkta bulunan diğer bilgilerin de Bulgarca verildiği dikkati çekmektedir.²⁵



Yapılan bu değişiklik, başlarda Türkler tarafından Türkler adına çıkarılan bu gazetesinin, yayın politikasının da değiştiğinin bir göstergesidir. Ayrıca zamanla sadece başlıkta değil gazetesinin yayın kadrosunda da farklılaşmanın olduğu görülmektedir. 1960'lı yıllarda başlayan bu değişimler Bulgaristan Komünist Partisi Merkez Komitesi'nin 12.03.1970 tarihli, 176 nolu kararı²⁶ ile tamamen kesinleşmiş ve gazete Türklerin elinden alınmıştır. Türkçe yayın yapan “Halk Gençliği”, “Ajitatörün Kılavuzu” gibi gazete ve dergiler aynı çatı altında toplanma bahanesiyle yayın hayatından kaldırılmıştır. Basın hayatına yönelik yapılan bu uygulama ne açıdan bakılırsa bakılsın Bulgaristan'daki Türk basını için üzüntü vericidir. Bu süreçten geriye “Yeni Işık Gazetesi” ve “Yeni Hayat” dergisi olmak üzere iki yayın organı kalmıştır. 1970 kararlarından sonra elde kalan bu iki yayın organının da artık içerik bakımından eskiden çok farklı olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Bu durumdan hareketle Bulgaristan'da 1865'te başlayan Türkçe süreli basının bu tarihte büyük bir darbe aldığı aşikârdır.

Bu gelişmelerden sonra yayın politikası değişen Yeni Işık gazetesi ait olduğu parti hangi görevi verdiyse onu yerine getirmekle mükellef olmuştur. Bu amaca yönelik okuyucularını sınıfsal partililik, vatanseverlik ve estetik ruhta eğitmeyi ve yönlendirmeyi hedeflemiştir. Elimizde bulunan 15 yıllık periyotta da (1971-1985) yukarıda dile getirdiğimiz konulara yönelik yayınların yapıldığını görmek mümkündür.

3. Yeni Işık Gazetesi'nde yayınlanan edebi malzemelerin değerlendirilmesi

Yukarıda özelliklerini saydığımız gazetesinin yayınlarına bakıldığında edebi malzemelerin önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Gazetede siyasi ve güncel olayların yanında hemen hemen her sayıda azımsanmayacak miktarda edebi malzeme de yayınlanmıştır. Bu edebi ürünlerin konu dağılımlarına bakıldığında tekdüzelikten ziyade önemli bir çeşitlilik olduğu görülmektedir. Toplumun içinde bulunduğu her türlü olay, önemli gün ve haftalar edebi ürünlere de konu olmuştur. Bulgaristan siyasi

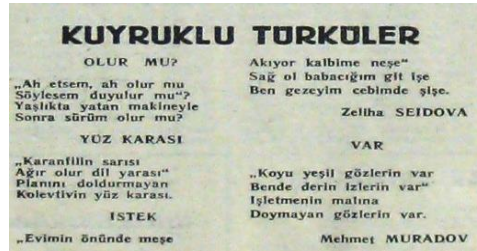
²⁵ İsmail Cambazov, Bulgaristan Türk Basını Tarihinde Yeni Işık/Nova Svetlina, Erkam Matbaası, İstanbul, 2011,

²⁶ Bulgaristan Komünist Partisi Merkez Komitesi sekreterliği, Bulgaristan'da yaşayan Türk halkına yönelik radyo programları ve yayınların kalitesini arttırmak adına aşağıdaki kararları almıştır: “Yeni-Işık- Nova Svetlina gazetesi “Halk Gençliği” gazetesi ile aynı çatı altına alınacak ve iki dilli olarak çıkartılacaktır. Her sayıda Türkçe-Bulgarca yazılar olacaktır. Bazı materyaller ise, her iki dilde de verilsin. Gazete haftada üç kez, büyük boyutta 50.000 sayfa olarak yayınlanacak ve birinci gazete kategorisine geçirecektir.”

tarihinin inişli çıkışlı pek çok dönemden geçmesi sebebiyle yazarlar ve şairler tarafından kaleme alınan edebi yazılar da sürekli bu değişikliklere ayak uydurmak zorunda kalmıştır. Bunun neticesinde güdümlü bir yayım politikası izlenmiştir. Gazetede yayınlanan yazılara bakıldığında bu durum açıkça gözlenmektedir. 40 yıl gibi uzun bir yayım sürecine sahip olan gazete, toplumun yaşadığı tüm sıkıntılara ve sevinçlere şahit olmuş ve bunları sayfalarına konu edinmiştir. Bunun yanında gazetede edebi türlerde toplumun günlük yaşam ritüelleri de oldukça sık işlenmiştir.

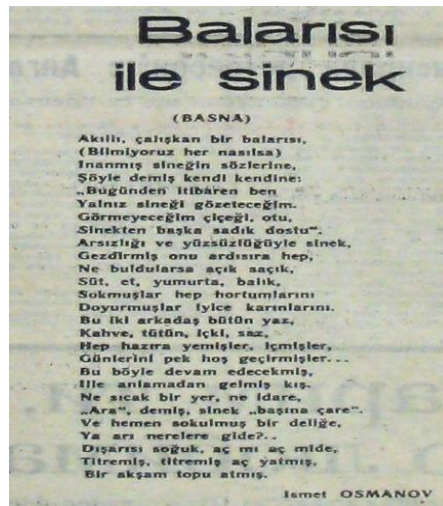
Yeni Işık gazetesinde öncelikle dikkati çeken edebi türler halk edebiyatının birer ürünü olan masal, türkü, mani, atasözü gibi edebi malzemelerdir. Bu türler yukarıda sözünü ettiğimiz gibi gazetenin iki sayısında bir yayınlanan genellikle hiciv ve mizah konulu ürünlerin olduğu *"Isırgan Eki"* içinde yer verilen türlerdir.

Bu türlerin içinde sayıca en fazla tür **türkülerdir**. Türkülerin çoğu *"Kuyruklu Türküler"* başlığıyla gazetenin 6. sayfasında verilmiştir. Konu bakımından oldukça çeşitli olan türkülerin hepsi yazarları belli olan türkülerdir.



(Kaynak: Yeni Işık 1979, Sayı 150, S.6)

Anonim Halk edebiyatının diğer bir ürünü olan **masallar** da gazetede yer verilen türlerdir. Genellikle masalların kısa ve öz bir biçimde yazıldığı ve yazarlarının belli olduğu görülür.



(Kaynak: Yeni Işık 1977, Sayı 13, S. 6)

Masallardan sonra gazetede sıklıkla karşımıza çıkan diğer bir tür **manilerdir**. Sayı bakımından oldukça fazla olan manilerin de yazarları belli olup ilintili oldukları konuyla ilgili başlıkları vardır.

İş Manisi

Kanalda su bulanır

Yeşil misir sulanır

Barajlarda olan su

Ziyansız kullanılır

... *Mülazım Çavuşef (1971, Sayı 106 S. 6)*

Yeni Maniler

Yıllarla gider yaşlar

Tel tel ağarır başlar

Hamleciye yeni yıl

Ekim ayında başlar.

... *Süleyman Mustafafov (1972 Sayı: 156 S. 6)*

Orak Manileri

Şu karşıda ekinlik

Ekinlikte enginlik

Vaktinde biçilirse

Ambardadır zenginlik

Köyümüze bir gel de

Örneki biz bölgede

Aylak duran tek bacak

Göremezsın gölgede.

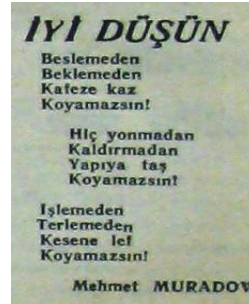
... *Latif Karagözov (1974 Sayı: 82 S. 6)*

Türkü, masal ve manilerden sonra gazetede oldukça fazla yer verilen diğeri bir tür de **fıkradır**. Gazetenin hemen hemen her sayısında fıkralara yer ayrılmıştır. Fakat gazetede yazılan fıkralara bakıldığında güldürüden daha çok mizahi ve hiciv yönü ağır basan fıkralar kaleme alındığı görülmektedir.

Şiirlerde kullanılan dil sade, yalın ve anlaşılırdır, fakat kimi zaman Bulgarca kelimeler de kullanılmıştır. Şiirlerin çoğu serbest ölçü ile yazılmış olsa da hece ölçüsüyle kaleme alınmış şiirlerin sayısı da azımsanmayacak düzeydedir. Hece ölçüsü ile yazılan şiirler dördlük, beşlik ya da altılık biçiminde olup çoğunun kafiye düzeni vardır. Şiirlerde ahenk, çeşitli ses ve kelime tekrarları ile kullanılan ikileme, deyim ve mecazlarla sağlanmıştır.

Şiirlerin dil ve üslûp özelliklerine bakıldığında öncelikle kullanılan dilin Türkiye Türkçesi yazı dili olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında yer yer yerel ağız özelliklerini barındıran şiirler de vardır. Ayrıca şiirlerde dikkat çeken diğer bir nokta da şairlerin Bulgarcadan etkilenmiş olmasıdır. Şairlerin içinde buldukları sosyal şartlar, kültürel etkileşimleri ve dönemin siyasi koşulları düşünüldüğünde bu durumun tesadüf olmadığı görülür. Lakin incelenen şiirlerde bu durumun çok belirgin olmaması son derece sevindirici bir durumdur.

Şiirlerde dikkat çeken diğer bir unsur da noktalama işaretleri konusunda kurallara çok fazla önem verilmemesidir. Bazı şiirlerde cümle başı büyük harf kuralı çiğnenmiş, bazılarında da gerekli yerlere virgül, nokta, soru işareti gibi işaretler konmamıştır. Yine ayrı yazılması gereken birleşik sözcüklerin, “şey” sözcüğünün bitişik yazıldığı görülmektedir. Gazetede şiirlerin çoğunda didaktik üslûp tercih edilmiştir. Bu üslûp tarzıyla yazılan şiirlerde çoğunlukla dürüstlük ve çalışkanlıkla ilgili öğütler verilmiştir.



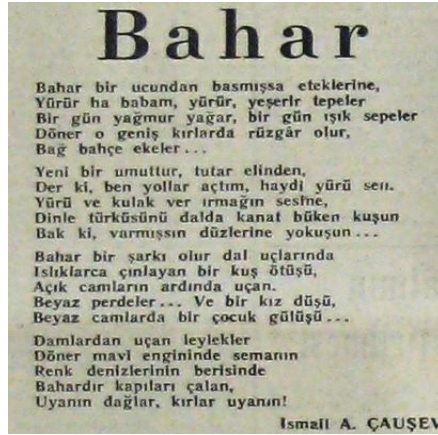
(Kaynak: *Yeni Işık*, 1973 Sayı: 76 S. 6)

Yeni Işık gazetesindeki şiirler konu bakımından değerlendirildiğinde bir çeşitlilik olduğu göze çarpar. 1945 -1971 yıllarında tamamen Türkçe, 1971-1985 arası ise Türkçe-Bulgarca olarak yayınlanan Yeni Işık gazetesi 2. Dünya Savaşı ve sonrası dönemin tamamına tanıklık etmiş, yaşanan toplumsal ve siyasi olayları sayfalarına taşımıştır. Yayın politikası gereği bakış açısı belli olan gazetede yazı yazan tüm yazar ve şairler de bu siyasi uygulamalardan etkilenmişlerdir. Son derece güdümlü bir yayın politikasına maruz kalan şairlerin kaleme aldıkları şiirlere bakıldığında en fazla ferdi konulara yönelim olduğu görülmüştür. Ferdi konuların işlendiği şiirlerin içinde en fazla “aşk” ve “sevgi” konulu şiirler yazılmıştır. Erkek ve kadın şairler tarafından kaleme alınan aşk temalı şiirlere bakıldığında sevgilinin her yönüyle ele alındığı görülür. Kimi şair sevgilisine duyduğu aşkın yüceliğinden bahsederken kimi şair de ondan ayrı kalmanın vermiş olduğu üzüntüden dem vurur. Gazetede “sevgi” temalı şiirlerde ise anne-baba sevgisi, kitap-öğretmen-okul sevgisi gibi temalara yer verilmiştir.



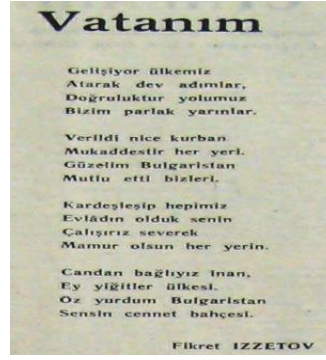
(Kaynak: Yeni Işık, 1973 Sayı: 21 S. 4)

Ferdi konular içinde işlenen diğer temalardan biri ocuk ve çocukluğun saflığından, temizliğinden bahseden şiirlerdir. Yeni Işık gazetesinde çocuklukla alakalı şiirlerden sonra şiirin kendisinin konu olarak seçildiği şiirler de tespit edilmiştir. Bu şiirler sayı bakımından fazla olmasa da şairlerin şiire karşı tutumlarını göstermesi açısından önemlidir. Aşk ve sevgi şiirlerinden sonra gazetede en çok tabiat konusuyla alakalı şiirler yazılmıştır. Bu şiirlerde mevsimlerin insanlar ve tabiat üzerindeki etkileri, çiftçilikle uğraşanların yaşadıkları, tarımla uğraşan köylü gibi pek çok kavram şiirlerde işlenmiştir. Özellikle mevsimler konusu incelenen şiirlerde oldukça ön plandadır.



(Kaynak: Yeni Işık, 1979 Sayı: 37 S. 3)

Ferdi konular başlığından sonra gazetede ki şiirler sosyal içerikli şiirler olarak ele alınmıştır. Bu şiirlere bakıldığında toplumsal konularla ilgili pek çok şiir vardır. Bu başlık altında hacim olarak en fazla yer kaplayan şiirler Bulgaristan sevgisinin işlendiği şiirlerdir. şairler kimi zaman tarihsel birtakım olaylara kimi zaman da gündelik olaylara vurgu yaparak içinde yaşadıkları coğrafyaya olan bağlılıklarını dile getirmişlerdir. Gazetenin yayın politikası gereği bu tarzdaki şiirlerin fazla oluşunun tesadüf olmadığını söylemek yerinde olacaktır. O dönemdeki şairler maruz kaldıkları durumlar dolayısıyla Bulgaristan'ı yaşanacak ve huzur bulunacak tek yer olarak tasvir etmişlerdir.



(Kaynak: Yeni Işık, 1984 Sayı: 5 S. 3)

Bu konuların devamında sosyal içerikli şiirlerin içinde gerek dolaylı gerekse doğrudan “insan” ile ilgili çok sayıda şiir yazılmıştır. Bu başlık altındaki şiirlerde insanın her yönüyle ele alındığı görülmektedir. Şairler daha çok insanların çalışma koşulları, meslekleri, kimi zaman olumsuz davranışları ile ilgili şiirler yazmışlardır. Ayrıca daha önce de dile getirdiğimiz gibi yaşanan coğrafyanın şartları gereği tarım ve hayvancılıkla ilgili pek çok şiir kaleme alınmıştır. Bu şiirler genellikle ekim ayı geldiğinde yapılması gerekenler, çiftçilikle ilgili konular, hayvancılıkla ilgili unsurlardır.



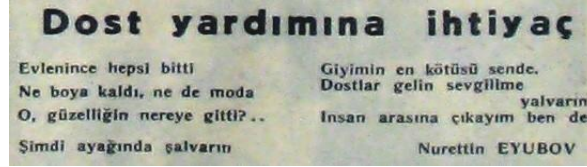
(Kaynak: Yeni Işık, 1972 Sayı: 19 S. 6)

Sosyal içerikli şiirlerin içinde önemli bir kısım da Bulgaristan tarihi ve siyasetinde ön planda olan siyaset adamlarına ayrılmıştır. 1944 yılı ve öncesinde, 2. Dünya Savaşı yıllarında yaşamış belirli şahısları konu alan bu şiirlerde bazen tarihi veya sanatçı kimliğiyle tanınmış kişilere de değinilmiştir. O dönemdeki siyaset gereği Sovyetlerle olan ilişkiler sebebiyle özellikle Moskova, Kiev gibi şehirler şiirlere konu olmuştur. Bunun yanında Georgi Dimitrov Mihaylov, Vladimir İlyiç Ulyanov, bilinen adıyla Lenin bu başlık altındaki şiirlerde sıkça işlenen şahsiyetlerdir.



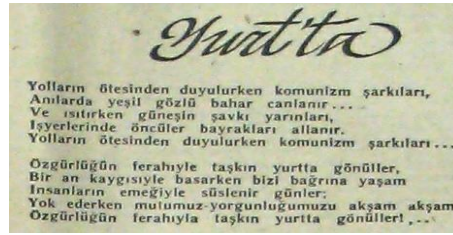
(Kaynak: Yeni Işık, 1973 Sayı: 132 S. 4)

Yeni Işık gazetesi şairleri toplumsal eleştiri barındıran şiirler de kaleme almışlardır. Bu şiirlerde işlenen temalara bakıldığında çoğunun kılık-kıyafet üzerine yazıldığı görülmüştür. Halk ağzında eski düzen olarak adlandırılan şalvar, ferace gibi kıyafetlerin belirli yörelerde hala tercih edilmesi şairler tarafından eleştirilmiştir. Devamında kızların eğitimden mahrum bırakılması, erken yaşta evliliğe zorlama gibi konularla ilgili şiirler yazılmıştır.



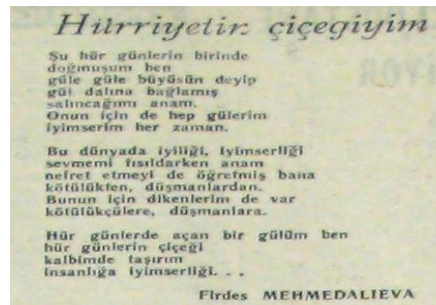
(Kaynak: Yeni Işık, 1981 Sayı: 149 S. 4)

Şairlerin toplumsal boyutta değindikleri diğer bir unsur da partizanlık, savaş ve komünizmdir. Bu tarz siyasi unsurlar gazetenin yayın politikası gereği sık sık sayfalarda yerini almıştır. Bu şiirlerde genellikle komünizm hayranlığı, faşizme duyulan öfke, Sovyetler Birliği'ne olan bağlılık dile getirilmiştir. Bu tek yönlü ve taraflı bakış açısı Bulgaristan topraklarında süre gelen siyasi yapının bir neticesidir. Bu şiirler içinde en fazla yer ayrılan konu komünizm hayranlığıdır. Şairlere, 1944 yılından itibaren yürütülen idari sistemin topluma tanıtılması ve sevdirmesinde birer aracı görevi verilmiştir.



(Kaynak: Yeni Işık, 1974 Sayı: 124 S. 3)

Yeni Işık gazetesi şiirlerinde yukarıda saydığımız konuların yanında hürriyet, barış ve özgürlük kavramları da işlenmiştir. Şairler bu şiirlerde özgürlük ve barışın getirdiği huzur ve mutluluktan bahsetmişlerdir. Fakat bu huzur ve mutluluk 1944 yılı ve sonraki dönemin getirmiş olduğu, komünizm odaklı bir mutluluktur.



(Kaynak: Yeni Işık, 1976 Sayı: 12 S. 3)

Ayrıca Ekim Devrimi, 9 Eylül 1944, 1 Mayıs İşçi Bayramı, 8 Mart Dünya Kadınlar Günü gibi önemli gün ve tarihler de bu konularla ilintili bir şekilde gazetede yer almıştır. Bunun yanında gazetenin Aralık ayı sayısında Yeni Yıl ile ilgili düzenli olarak pek çok şiir yazıldığı görülmüştür.

3.2. Hikâye

Bulgaristan Türk Edebiyatı'nda şiirden sonra en çok gelişen türlerden biri hikâyedir. Yeni Işık Gazetesi'nde 1971-1985 yılları arasında yapmış olduğumuz taramalarda pek çok hikâye tespit edilmiştir. Yazılan hikâyeler genel itibarıyla kısa ve öz olmakla birlikte Türk Edebiyatı hikâye tarzı ile benzer özelliklere sahiptir. Gazetede hikâyeler genellikle "*Kültür, Edebiyat ve Güzel Sanatlar Sayfası*"nda yayınlanmıştır. Ayrıca gazetenin "*Isırgan Eki*"nde mizah ve hiciv içerikli hikâyelere sıkça yer verilmiştir.

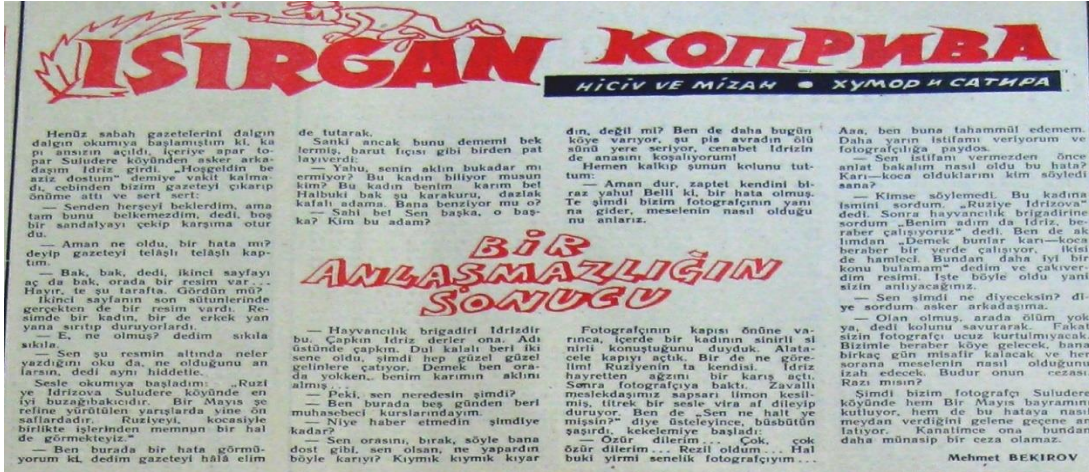
Hikâyelerin dil ve üslûp bakımından ilk dikkat çeken yönü Türkiye Türkçesi ile kaleme alınmış olmalarıdır. Hikâyelerde kullanılan dil oldukça sade ve anlaşılırdır. Bunun yanı sıra şiirlerde olduğu gibi hikâyelerde de yerel ağız özelliklerine sık sık yer verilmiştir. Göze çarpan diğer bir husus da noktalama ve yazım kurallarında birtakım eksikliklerin oluşudur. Aynı yazılması gereken bazı sözcüklerin bitişik yazıldığı pek çok hikâye vardır. Yine özel isimlere eklenen kesme işaretinin kullanılmadığı, devrik cümle yapısının ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında hikâyelerde dikkat çeken diğer bir yön atasözü, deyim ve ikilemelerin kullanım sıklığıdır. Ayrıca belirli bir sosyal sınıf ya da topluluk tarafından kullanılan ve dile yeni anlamlar yükleyen argonun da hikâyelerde sıklıkla tercih edildiği görülmüştür.

Yeni Işık Gazetesinde yayınlanan şiirlerde olduğu gibi hikâyelerde de Bulgarcanın etkisi göze çarpmaktadır. Fakat bu etki oldukça sınırlıdır. Yazarlar bazı ay, gün isimleri ya da terimlerle ilgili konularda Bulgarca kelimeleri tercih etmiş, diğer durumlarda Türkçeyi kullanmışlardır.

1971-1985 yılları arasında gazetede yayınlanan hikâyelere bakıldığında hepsinin belirli bir olay çevresinde geliştiği ve içerik bakımından oldukça çeşitli olduğu görülmektedir. Bu tarzdaki hikâyelerin hemen hepsinin odak noktası insandır. İnsan hayatında yaşanan sıkıntılar, iş, aile, komşuluk ve akrabalık ilişkilerindeki aksaklıklar bazen mizahi bazen de didaktik bir üslûp kullanılarak dile getirilmiştir. İnsandan başlayarak topluma yönelen bu bakış açısı yazarların güdümlü de olsa toplumla iç içe olduklarının bir kanıtıdır. Uzun bir yayın dönemine sahip gazetede yazılarını kaleme alan yazarlar, savaş, göç ve çevrelerinde gelişen pek çok siyasi olayla karşı karşıya kalmış ve doğrudan bu olaylardan etkilenmişlerdir. Genellikle günlük yaşamın içinden bazı olaylar kimi zaman da toplumu yakından ilgilendiren dini, siyasi ve kültürel birtakım unsurlar hikâyelerde işlenen belli başlı konulardır. Örneğin, II. Dünya Savaşı yıllarında gerçekleşen olaylar, yaşanan ayrılıklar, insanların çektikleri sıkıntılar hem toplumsal hem de bireysel boyutta işlenen konulardır. Hikâyelerdeki konu bütünlüğüne bakıldığında toplumsal konuların ferdi konularla birlikte ele alındığı görülmektedir.

Gazetede yayınlanan hikâyelerde asıl amaç insanlara öğüt vermektir. Hikâyelerde bu durum insanların ahlaki yönlerini ön plana çıkarıp olumsuz yönlerine eleştiri, olumlu yönlerine de takdir yönelterek gerçekleşmiştir. Özellikle mizah ve hiciv konularının işlendiği hikâyelerde toplumun farklı kademelerinde bulunan insanın kanaatkâr olması, hak ve adalet odaklı çalışması, yerini bilmesi gibi davranışlar önerilirken, cimrilik, aç gözlülük, hırsızlık, haksızlık gibi olumsuz davranışları da eleştirilmiştir. Yine bu tarz hikâyelerde dikkati çeken insanların bilgili ve tecrübeli olmalarının gerekliliğidir. Gazetenin yayımlandığı yıllardaki siyasi tutumlar ve yaşanan birtakım gelişmeler özellikle kılık-kıyafet ve kültürel alanlarda topluma bazı dayatmalar getirmiştir. Şiirlerde olduğu gibi hikâyelerde de "*yeni düzen*" adı altında topluma dayatılan birtakım uygulamalar toplum içinde daha çok karmaşaya,

güvensizliğe ve ayrılmaya neden olmuştur. İncelediğimiz hikâyelerde çoğunlukla bu dayatmalara uyum sağlama konusunda yaşanan aksaklıklar ele alınmıştır. Türk toplumu açısından oldukça sıkıntılı geçen bu süreç hikâyelerde sıklıkla işlenmiştir.



(Hikâyede gazetede çıkan bir haberde isim karışıklığı nedeniyle ortaya çıkan komik bir olay anlatılmıştır. Kaynak: Yeni Işık, 1972 Sayı: 52-53 S. 6)

Mizah ve hiciv hususlarından sonra hikâyelerde en çok ele alınan konu karı-koca, arkadaşlık, komşuluk, iş, aile ilişkileridir. Bu hikâyelerde devlet ile halk arasındaki ilişkiler, toplumun genel yapısı ve ahlaki yönü, gelenek-görenekler, inançlar, efsaneler, büyüler, değer yargıları, kişiler arasındaki ekonomik, kültürel ve sosyal ilişkiler, insanların dış ve iç etkenlere karşı tutumları oldukça dinamik bir şekilde ele alınmıştır. Hikâyelerdeki olayların hemen hepsi gerçek hayatta yaşanan ve yaşanması muhtemel olaylardır.



(Hikâyede emekli olduğu halde severek yumurta toplama işinde çalışan Ayşe ninenin bir gün iki hırçın horoz yüzünden sepetindeki yumurtaları kırması ve bunun üzerine duymuş olduğu üzüntü anlatılmıştır. Kaynak: Yeni Işık, 1972 Sayı: 11 S. 3)

Yukarıda saydığımız konulara ilaveten hikâyelerde dostluk ve arkadaşlıkla alakalı çok sayıda hikâye vardır. Bu hikâyelerde ilk göze çarpan çoğunlukla kahramanlardan birinin Bulgar birinin Türk oluşudur. Hikâyelerde genellikle komşuluk ilişkileri, uzun yıllar görüşmeyen arkadaşların yıllar sonra kavuşması, iş arkadaşları arasındaki ilişkiler, küslüklerin sona ermesi gibi konulara değinilmiştir. Bunun yanında şiirlerde olduğu gibi hikâyelerde de az da olsa kitap ve okul sevgisine değinilmiştir.

Hikâyelerdeki konu dağılımına bakıldığında insan ve toplum ilişkilerinden sonra en çok siyasi unsurların ele alındığı görülmüştür. Bu konular çoğunlukla savaş, partizanlık ve komünizm odaklı konulardır. 2. Dünya Savaşı ve sonrasında yaşanan sıkıntılar, ardı sıra yaşanan siyasi darbeler, komünizm ve faşizmin ülkedeki etkisi son derece sıkıntılı bir süreci beraberinde getirmiştir. Bu süreçten en çok etkilenen hiç şüphesiz ki Türk toplumdur. Dolayısıyla bu şartlarda kaleme alınan edebi türlerde de bu sıkıntılar göze çarpmaktadır. Gazetenin siyasi yönü sebebiyle kaleme alınan hikâyelerde ilk dikkat çeken konu komünizm hayranlığıdır. Daha sonra faşizmi eleştiren, partizanlığı ön plana çıkaran, 2. Dünya Savaşı döneminde yaşananları dile getiren hikâyelerin varlığı göze çarpar. Bu hikâyelerdeki kahramanlar her daim cesur ve korkusuz, vatani uğruna her türlü sıkıntıyı göze alan ve savaşan kahramanlardır. Diğer hikâyelerde olduğu gibi burada da hem Türk hem Bulgar kahramanlara yer verilmiş, bu kahramanlar çoğu kez aynı cephede beraber tasvir edilmişlerdir. Ayrıca bu başlık altında ülkenin komünizm sayesinde ne kadar gelişip kalkındığını, Sovyet Rejimi sayesinde insanların yaşantılarının değiştiğini, ülkede pek çok durumun iyileştiğini anlatan pek çok hikâyeye de yer verilmiştir. Bu durum bize gazetenin Bulgaristan Komünist Partisi yayın organı olarak işlevini yerine getirdiğini gösterir.



(Hikâyede askerlik görevini tamamlayıp evine dönen Şerif ve ailesinin yaşadığı mutluluk anlatılmıştır. Şerifin annesine aldığı armağan onları 2. Dünya Savaşı yıllarında annesi ve babasının yaşadığı anılara götürmüştür.

Kaynak: Yeni Işık, 1975 Sayı: 28 S. 3)

Yeni Işık gazetesinde yukarıda saydığımız siyasi unsurların yanında vatan sevgisinin ve göç olgusunun dile getirildiği pek çok hikâye saptanmıştır. Bu hikâyelerde de vurgulanan Bulgaristan topraklarının kutsallığı, göç edenlerin yaşadığı pişmanlıklar ve Bulgaristan'ın yaşanılacak en iyi yer olduğudur.

Hikâyelerde işlenen konuların geçtiği mekanlara bakıldığında çoğunun dış mekan olarak nitelenen köy, kasaba, dağ, deniz vb. gibi yerler olduğu görülür. Bunun yanında ev, iş yeri, okul, fabrika gibi iç mekanlarda geçen hikâyeler de mevcuttur. Hikâyelerin gerçekleştiği zaman diliminde ise oldukça çeşitlilik göze çarpar. Kimi hikâyeye geçmişte yaşanan bir olayı anlatırken kimisi de yayınlandığı dönemdeki olaylara şahitlik etmiştir. İlâveten gazetede mekan ve zamanın belirsiz olduğu hikâyeler de yazılmıştır.

4. Sonuç

Bu çalışmada 1971-1985 yılları arasında Bulgaristan'da Türkçe-Bulgarca olarak yayınlanan Yeni Işık Gazetesi'ndeki edebi malzemeler incelenmiştir. Sofya Milli Kütüphanesi'nde yapmış olduğumuz araştırmalar neticesinde yürütülen devlet politikaları ve arşiv çalışmalarının yetersizliği nedeniyle gazetenin 1970 öncesi nüshalarının erişime kapalı olduğu görülmüştür. Bu sebeple çalışmamızda gazete ile ilgili bilgiler aktarılırken bizzat yaptığımız derlemeler ve Sofya Milli Kütüphanesi'nden erişebildiğimiz 1971-1985 yılları arası Türkçe ve Bulgarca dillerinde yayınlanan gazete tam sayısı esas alınmıştır.

Çalışmada ilk olarak Bulgaristan'daki Türkçe basın, Yeni Işık gazetesinin yayın politikası, yayın içeriği ve yayın süreçleri ile ilgili genel bilgiler verilmiştir. Bulgaristan'ın en uzun soluklu yayın organı olan Yeni Işık gazetesinin bu uzun süreçteki değişimi gözler önüne serilmeye çalışılmıştır. Buradaki asıl amaç gazetenin içinde bulunduğu siyasi profili de göz önünde bulundurarak gazetede edebi malzemeleri değerlendirmektir. Öncelikle yapılan taramalarda gazetenin oldukça zengin bir edebi malzemeye sahip olduğu görülmüştür. Taramasını yaptığımız yıllarda gazetede en fazla kaleme alınan türlerin hikâyeye ve şiir olduğu tespit edilmiştir. Gazetede 1136 şiir ve 553 hikâyeye yazılmıştır. Bunun yanında gazetede çok sayıda fıkra, mani, masal gibi halk edebiyatı edebi türü ile deneme, sohbet, gezi yazısı gibi düz yazıların kaleme alındığı görülmüştür. Ayrıca içinde haber, dedikodu, edebiyat ve sanat eleştirisi barındıran bir tür olan feyletonlar da sıklıkla yayınlanan türler arasındadır. Gazetede edebi türler incelendiğinde konu bakımından oldukça çeşitli, dil ve üslûp açısından Türk edebiyatıyla benzer pek çok türün olduğu görülmüştür. Yazılan türlerde ferdi konular ağırlıkta olmakla birlikte sosyal içerikli pek çok tür de yazılmıştır. Şiirlerde çoğunlukla serbest ölçü kullanılmış, ses ve kelime tekrarları ile ahenk sağlanmıştır. Hikâyelere bakıldığında şiirlerde olduğu gibi Türkiye Türkçesinin tercih edildiği fakat yer yer yerel ağız özelliklerinin de kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında her iki türde de çok sık olmamakla birlikte Bulgarcanın etkisi göze çarpmaktadır. Şair ve yazarlar önemli gün ve haftalarla, resmi konulardaki terimlerde Bulgarca kelimeleri kullanmışlardır. Hikâyelerin başlıca konusu insanların çevresinde gelişen olaylar olmakla birlikte savaş, göç, partizanlık da sık işlenen diğer konulardır. Hikâyelerde çoğunlukla mizahi ve didaktik bir üslûp kullanılmıştır.

Sonuç olarak geniş bir zaman dilimine yayılan Yeni Işık gazetesi edebi türlerinde oldukça zengin bir içeriğin olduğu görülmüştür. Daha önce de dile getirdiğimiz gibi yayın politikası gereği komünizm odaklı çalışan gazetede yayınlanan her tür, güdümlü bir bakış açısına sahiptir. İncelenen edebi türlerdeki mizahi ve eleştirel üslûp da bu bakış açısının bir sonucudur. Bu çalışmanın asıl amacı derginin siyasi profilini göz önünde bulundurarak yazar ve şairlerin o dönemde kaleme aldığı eserleri topluma kazandırmaktır. Çünkü gazete 1985 yılından sonra tamamen Bulgarca yazı diline geçmiş ve kısa bir süre sonra da yayın hayatına son verilmiştir. Bu sebeple elde edilen veriler Bulgaristan'da hala yaşatılan Türkçe için son derece kıymetlidir.

5. Kaynakça

- Cambazov, İsmail (2011). *Bulgaristan Türk Basını Tarihinde Yeni Işık/Nova Svetlina*. İstanbul : Erkam Matbaası.
- Deliorman Altan (2010). “*Bulgaristan’da Türkçe Basın (1865-2009)*”, İstanbul : Bayrak Basım.
- Ertin Gaye, *Bulgaristan’ın Nüfus Özellikleri Geçmişten Günümüze*, Güneydoğu Araştırmaları Dergisi, Yıl: 2015, Sayı: 27, S. 129-146.
- İslam Ayşenur, “*Balkanlarda Türkçe Basın Hakkında Bir Değerlendirme*”, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 19, Güz-01, s. 62.
- Karagöz Adem Ruhi (1945). *Bulgaristan Türk Basını (1879-1945)*, Ankara : Üniversite Matbaası..
- Memişoğlu Hüseyin (1995). *Bulgaristan Türk Kültürü*. Ankara : Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü.
- Nasuhbeyoğlu Tayfun (2018). “*Balkan Tarihine Genel Bir Bakış*”, İstanbul : Ekim.
- Süleymanoğlu Yeniso, Hayriye, “*Bulgaristan’da Türkçe Basın (1865-2010)*, 25.03.2012, s.1. (Erişim tarihi: 01.01.2022)
- Şimşir Bilal (2012). “*Bulgaristan Türkleri*”. Ankara : Bilgi.
- Yeni Işık Gazetesi, Yıl: 1972, Sayı 19, S.6)
- Yeni Işık Gazetesi, Yıl: 1972, Sayı 52-53, S.6)
- Yeni Işık Gazetesi, Yıl: 1972, Sayı 11, S.3)
- Yeni Işık Gazetesi, Yıl: 1973, Sayı 132, S.4)
- Yeni Işık Gazetesi, Yıl: 1973, Sayı 76, S.6)
- Yeni Işık Gazetesi, Yıl: 1974, Sayı 124, S.3)
- Yeni Işık Gazetesi, Yıl: 1976, Sayı 12, S.3)
- Yeni Işık Gazetesi, Yıl: 1975, Sayı 28, S.3)
- Yeni Işık Gazetesi, Yıl: 1976, Sayı 19, S.3)
- Yeni Işık Gazetesi, Yıl: 1977, Sayı 13, S.6)
- Yeni Işık Gazetesi, Yıl: 1979, Sayı 37, S.3)
- Yeni Işık Gazetesi, Yıl: 1979, Sayı 150, S.6)
- Yeni Işık Gazetesi, Yıl: 1981, Sayı 8, S.6)
- Yeni Işık Gazetesi, Yıl: 1981, Sayı 149, S.4)
- Yeni Işık Gazetesi, Yıl: 1981, Sayı 116, S.6)
- Yeni Işık Gazetesi, Yıl: 1984, Sayı 41, S.3)
- Yeni Işık Gazetesi, Yıl: 1984, Sayı 5, S.3)
- https://tr.wikipedia.org/wiki/Bulgaristan#Etnik_yap%C4%B1 (Erişim tarihi: 31.12.2022)

22. Tarihî Kıpçak Türkçesinde biliş fiilleri üzerine inceleme

Muhammed Ali İsmail FAKİRULLAHOĞLU¹

APA: Fakirullahoğlu, M. A. İ. (2023). Tarihî Kıpçak Türkçesinde biliş fiilleri üzerine inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 358-383. DOI: 10.29000/rumelide.1285300

Öz

Dilin zihinsel süreçlerle ilişkisi, psikoloji, nörobilim gibi çeşitli disiplinlerin yanı sıra son yıllarda dil bilimin de üzerinde durduğu ve çeşitli şekillerde açıklama getirdiği bir kavram olmuştur. İnsanın zihinsel faaliyetlerinin anlamlandırılmasında, düşünce süreçlerinin dışa vurulmasında dil temel araçtır. Bilişsel dil biliminde, zihinsel süreçleri (algı, biliş, duyu) bildiren fiiller için mental fiiller terimi kullanılmaktadır. Literatürde genellikle mental fiiller, (1) algılama (duyu) fiilleri (2) biliş (idrak) fiilleri ve (3) duyu fiilleri olmak üzere üç sınıfa ayrılmaktadır. Biliş fiilleri, mental fiillerin alt grubunda yer alarak “anlamak”, “bilmek”, “düşünmek”, “unutmak”, “hatırlamak”, “öğrenmek”, “problem çözmek”, “karar vermek” gibi zihinsel olarak yapılan düşünce süreçlerini ifade eder. Bu çalışmada, tarihî Kıpçak Türkçesi söz varlığındaki biliş fiilleri üzerinde durulmuştur. Yapılan çalışmada, tarihî Kıpçak Türkçesi söz varlığının kapsamlı şekilde ele alındığı Kıpçak Türkçesi Sözlüğü'nün ve diğer tarihî dönem eserlerinin taranmasıyla (47) biliş fiili tespit edilmiştir. İncelemeye konu olan bu fiiller, ayrıntılı şekilde semantik sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Tarihî-karşılaştırmalı yöntemle ele alınan biliş fiillerinin yapı, anlam ve köken özellikleri ortaya konulmuştur. Böylelikle, Kıpçak toplumunun düşünce ve zihin dünyasını yansıtan biliş fiillerinin Eski Türkçe döneminden itibaren korunarak önemli bir söz varlığını teşkil ettiği görülmüştür. Kıpçak Türkçesi biliş fiilleri, Eski Türkçenin izinde Karahanlı, Harezmi, Çağatay Türkçesiyle karşılaştırılarak bu zengin söz varlığı ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, zihinsel süreçle ilişkili olarak geçmişten günümüze Türk topluluklarının sahip oldukları ortak zihin dünyası, tarihî Kıpçak metinlerinden hareketle gözler önüne serilmiştir.

Anahtar kelimeler: Tarihî Kıpçak Türkçesi, mental fiiller, biliş fiilleri, semantik sınıflama, köken bilgisi

An examination on cognitive verbs in historical Kipchak Turkish

Abstract

The relationship of language with mental processes has been a concept that has been emphasized in various ways by linguistics in recent years, as well as by various disciplines such as psychology and neuroscience. Language is the basic tool for making sense of human mental activities and expressing thought processes. In cognitive linguistics, the term mental verbs is used for verbs that express mental processes (perception, cognition, emotion). In the literature, mental verbs are generally divided into three classes: perception verbs, cognition verbs, and emotion verbs. Cognitive verbs are in the subgroup of mental verbs and express mental thought processes such as understanding, knowing, thinking, forgetting, remembering, learning, problem solving. This study focuses on the verbs of cognition in the historical Kipchak Turkish vocabulary. In the study, 47 cognitive verbs were

¹ Öğr. Gör. Dr., Yalova Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili Bölümü (Yalova, Türkiye), m.fakirullahoglu@yalova.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6675-8207 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285300]

identified by scanning the Kipchak Turkish Dictionary and other historical period works. These verbs, which are the subject of the study, have been subjected to a detailed semantic classification. The structure, meaning, and origin features of the verbs of cognition, which are handled with the historical-comparative method, are revealed. Thus, it has been seen that the cognition verbs that reflect the thought and mental world of the Kipchak society have been preserved since the Old Turkish period and constitute an important vocabulary. The cognition verbs of Kipchak Turkish are compared with Karakhanid, Harezmi, and Chagatai Turkish on the trace of Old Turkic and this rich vocabulary is revealed. In this context, the common mental world of Turkish communities from the past to the present in relation to the mental process has been revealed based on historical Kipchak texts.

Keywords: Historical Kipchak Turkish, mental verbs, cognitive verbs, semantic classification, etymology

Giriş

Dil, düşüncelerin ifade edilmesine ve düşünce süreçlerinin dışa vurulmasına olanak tanır. Dil kullanımı, bir düşünceyi ifade etme şeklinin belirli kalıplarını ve sınırlarını belirleyerek zihinsel süreçlerin şekillenmesine yardımcı olur. Bilişsel dil bilim sahasında, zihinsel süreçleri (algı, biliş, duygu) bildiren fiiller için ‘mental fiiller’ (*mental verbs*) terimi kullanılmaktadır. Mental fiiller, “*bir mental süreç sonucu ortaya çıkan idrak, algı, duyguyla ilgili fiiller (zihin fiili)*” olarak tanımlanır (Şahin, 2012a, s. 45). Biliş fiilleri, mental fiillerin alt sınıfında yer alarak “*düşünmek*”, “*anlamak*”, “*hatırlamak*”, “*öğrenmek*” “*karar vermek*” gibi zihinsel faaliyetleri karşılar. Mental fiiller, araştırmacılar tarafından genellikle üç farklı kategoride şu şekilde sınıflandırılır:

a) Biliş fiilleri: “*düşünmek*”, “*hatırlamak*”, “*tasarlamak*” gibi fiiller, zihinsel olarak yapılan düşünce süreçlerini ifade eder. b) Duygu fiilleri: “*korkmak*” “*sevmek*”, “*üzülmek*” gibi fiiller, insanların duygusal durumlarını ifade eder. c) Algılama, algı, duyu fiilleri: “*görmek*”, “*duymak*”, “*hissetmek*” gibi fiiller, insanların dış dünyadaki nesne ve olayları algılamalarını ifade eder. (Ayrıntılı bilgi için bk. Croft 1993; Hirik 2018; Kuliev 1998; Şahin 2012a; Yıldız 2016)

Makaleye konu olan “biliş fiilleri” genel itibarıyla mental fiillerle ilgili sınıflandırma önerilerinde alt gruba dâhil edilerek incelenir. Croft (1993, s. 55) ve García-Miguel ve F. J. Albertuz (2005, s. 50-53), biliş fiillerini mental fiillerin alt grubunda a) algılama (*perception*) b) biliş (*cognition*) c) duygu (*emotion*) fiilleri olarak üç grupta sınıflandırır. Halliday (2014, s. 311) kısmen Croft’un sınıflama önerisine benzer şekilde mental fiilleri dört başlıkta değerlendirir: a) algılama (*perception*) b) biliş (*cognition*) c) istek (*desideration*) d) duygu (*emotion*). Bilişsel dil bilim çalışmalarında bu fiiller, idrak fiilleri, biliş fiilleri, bilişsel fiiller, anı ve uslamlama fiilleri gibi farklı terimlerle işaretlenmiştir. Bu çalışmada, biliş fiilleri terimi tercih edilmiştir.

Biber vd., (2007), *Grammar of Spoken and Written English* başlıklı çalışmasında fiilleri daha kapsamlı bir şekilde yedi gruba ayırır: a) etkinlik (*activity*) fiilleri b) iletişim fiilleri (*communication verbs*) c) bilişsel fiiller (*mental verbs*) d) nedensellik fiilleri (*causative verbs*) e) temel oluşum fiilleri (*verbs of simple occurrence*) f) ortaya çıkarma veya ilişki fiilleri (*verbs of existence or relationship*) g) görünüş fiilleri (*aspectual verbs*).

Türkiye’de ise mental fiilleri ele alan ilk çalışma, Erdem’e aittir. Erdem, *Türkmen Türkçesindeki mental fiillerin isteme göre anlam değişimleri* adlı çalışmasında, mental fiilleri; algılama (*perception*), etki

(*affection*) ve idrak (*cognition*) fiilleri olmak üzere üç grupta sınıflandırır (Erdem, 2004, s. 939-947). Bir diğer önemli çalışma ise Yaylagül'ün *Türk runik harfli metinlerde mental fiiller* adlı makalesidir. Yaylagül, mental fiilleri dört alt gruba ayırarak inceler: a) *duyu fiilleri* b) *duygu fiilleri* b) *anı ve uslamlama fiilleri* d) *açıklama fiilleri* (2005, s. 17-46). Türkiye'de yapılan birçok çalışmada biliş fiilleri, genellikle mental fiillerin alt grubuna dâhil edilerek incelenmiştir.² Biliş fiilleriyle ilgili yapılan müstakil çalışmalar daha sınırlı sayıdadır.³

Çalışmanın temel kaynağını oluşturan tarihî Kıpçak Türkçesi, Orta Türkçe döneminin batı kolu içerisinde yer almaktadır. Türk yazı dilleri içinde en fazla çeşitlilik gösteren, farklı dinî inançlara sahip, geniş bir alana yayılmış Türk toplulukları tarafından kullanılmaktadır. Genel olarak tarihî Kıpçak Türkçesine ait eserler günümüzde üç grupta ele alınarak incelenmektedir: “1. Kuman Kıpçakçası [XIII-XVII. yy.] 2. Memlûk Kıpçakçası [XIV-XVI. yy.] 3. Ermeni Kıpçakçası [XVI-XVII. yy.]” (Tekin ve Ölmez, 2003, s. 41-47; Güner, 2020, s. 25) Bu çalışmada, tarihî Kıpçak Türkçesi söz varlığındaki biliş fiilleri ele alınmıştır. Bu amaçla biliş fiilleri, tarihî-karşılaştırmalı yöntemle incelenmiş, ilgili fiillerin yapı, anlam ve köken özellikleri ortaya konulmuştur.

1.1. Yöntem ve kapsam

Çalışma kapsamında biliş fiilleri, öncelikle tarihî Kıpçak Türkçesi söz varlığını kapsamlı şekilde ele alan, R. Toparlı, H. Vural ve R. Karaatlı'nın birlikte hazırladığı *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü* (KTS) adlı eserin taranmasıyla tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında, Memlûk Kıpçakçası sahasında; *Kitâbü Bulgatül-Müşâtâk fî Lügati't-Türk Ve'l-Kıfçak* (BM), *Kitâb fî Riyâzâtî'l-Hayl, Kitâ fî 'ilmi'n-Nüşşâb* (İN), *Ed-Dürretül-Mudîyye Fî'l-Lügati't-Türkiyye* (DM), *Kitâb Gülîstan bi't-Türkî* (GT), *El-İdrâk Haşiyesi* (İH), *İrşâdü'l-Mülûk Ve's-Selâtin* (İM), *Kitâb al-İdrâk li-lisân al-Atrâk* (Kİ), *El-Kavanînü'l-Küllîyye Li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye* (KK), *Münyetül-Guzât* (MG), *Kitâb-ı Mukaddime-i Ebu'l-Leysi's-Semerkindî* (MS), *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî* (TA), *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fî'l-Lügati't-Türkiyye* (TZ), Kuman Kıpçakçası sahasında; *Codex Cumanicus* (CC), Ermeni Kıpçakçası sahasında; *Kıpçakskiy Slovar po Armyanopismennum Pamyatnikam XVI-XVII Vekov* (KPN) eserlerinden hareketle basit ve türemiş yapıdaki biliş fiilleri değerlendirilmiştir. *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*'nden belirlenen madde başı fiiller, alıntıldıkları orijinal eserlerle karşılaştırılarak sayfa numaraları gösterilmiştir. Bununla birlikte Kıpçak Türkçesi üzerine yapılmış temel gramer çalışmalarından faydalanılmıştır.⁴ Çalışmanın hacmini artırmamak amacıyla madde başlarında, dönem metinlerinden alıntılanan belli başlı örneklere yer verilmiştir. Biliş fiillerinin tasnif edilmesinde genel olarak Yaylagül (2005) ve Şahin'in (2012a) sınıflama çalışmaları temel alınmıştır. Bu çalışmalarda, kullanılan ölçütlerden (eylemin bilinçli şekilde yapılması, fiziksel eylem içermemesi, bilişsel etkinlik ifade etmesi vb.) yararlanılarak yeni bir sınıflama önerisi ortaya konulmuştur.

² Ayrıntılı bilgi için bk. (Acar 2019; Alan ve Özeren 2018; Bilgin Aksoy 2021; Biray 2007; Doğan ve Erdin 2021; Erdem 2004; Hirik 2018; Seçkin 2019; Şahin 2012a, 2012b; Yaylagül 2005; Yıldız 2016).

³ Ayrıntılı bilgi için bk. (Biray 2007; Bilgin Aksoy 2022).

⁴ Ayrıntılı bilgi için bk. (Güner, 2020; Karamanlıoğlu, 1994).

2. İnceleme

2.1. Anlama fiilleri

2.1.1. aŋla- “anlamak” (BM 42; CC 9; İN 77; GT 203; KK 100; Kİ 4; KPN 112a; KTS 9a; MG 100; TZ 140b)

Eski Uygurcadan kalma Budizm'in Mahâyâna mezhebine ait sûtralarda *aŋla-* fiili “anlamak” (Uigurica I, 1908, s. 8) karşılığıyla verilmektedir. Wilkens, Eski Uygurca üzerine hazırladığı sözlüğünde fiili, *aŋla-* “araştırmak, incelemek; anlamak” şeklinde tanımlamaktadır (Wilkens, 2021, s. 55). Karahanlı dönemine ait Kaşgarî'nin *Divanü Lûgat-it-Türk* adlı sözlüğünde fiil, *aŋla-* “anlamak” biçiminde yer almaktadır (Atalay DLT IV, s. 27; Ercilasun ve Akkoyunlu 2020, s. 553). İslami dönem Türkçe eserlerden *Kutadgu Bilig*'de *aŋla-* “anlamak” (Arat, 1979, s. 20) olarak geçmektedir. Fiil, *aŋ* ‘düşünce, idrak’ (EDPT, s. 165) isim köküne +*LA-* fiil türetim ekinin getirilmesiyle biçimlenmiştir (DTS, s. 47; EDPT, s. 186; ESTY I, 1974, s. 153-154; OTWF II, s. 429; VEWT, 1969, s. 20). Sevortyan, *aŋla-* madde başında fiilin Türk yazı dillerinde yer alan şekillerini sıralayarak bahsi geçen fiili *aŋ* ‘bilinç’ köküne dayandırmaktadır (ESTY I, 1974, s. 153-154). Harezmi Türkçesinin söz varlığı aktarıldığı *Harezmi-Altınordu Türkçesi Sözlüğü*'nde *aŋla-* “anlamak, öğrenmek, sanmak”, *aŋlan-* “anlaşılma, anlayışlı olmak” şeklinde tanımlanmaktadır (Ünlü, 2012, s. 46). Çağatay Türkçesiyle yazılmış metinlerinde kelimenin anlam genişlemesine uğrayarak *aŋla-* “anlamak, idrak etmek, kavramak hatıra getirmek, anmak” (Ünlü, 2013, s. 44) anlamlarını karşıladığı görülmektedir.

(1) *eger ol anı aŋlasa taŋı süngüsü-ni solna naŋl kılamak tilese ol naŋl-ğa meşğül bolur* “Eğer o, onu anlarsa ve süngüsünü soluna yerleştirmek isterse o, yerleştirmekle meşgul olur.” (MG, 41b/4-5)

(2) *bir kişi ayttı eyâ rüşen zamîr könğlek ıysından mışırda aŋladıŋ bilmedinğ ken'ân kuyusunda esîr* “Bir kişi söyledi: Ey aydın kişi, gömlek kokusundan (onun) Mısırda olduğunu anladın, Kenan kuyusunda esir olduğunu bilmedin.” (GT, 53b/9-11)

2.1.2. bil- “bilmek” (BM 46; BV 139; CC 32; DM 76a; GT 220a; İN 98; Kİ 18; KK 104; KPN 265b; KTS 30b; MG 116; MS 241; TA 94a; TZ 152a)

Eski Türk yazıtları döneminden itibaren *bil-* “bilmek, bilgi sahibi olmak, anlamak” anlamında kullanılmaktadır (Aydın, 2021, s. 146; Şirin, 2020, s. 723; Tekin, 2003, s. 240). Fiilin türetim ekleriyle genişlemiş *biliŋ, bilir siz, bilir bilig* gibi şekillerine tarihî belgelerde sıklıkla rastlanılmaktadır (Tekin, 2020, s. 129). Eski Uygur Türkçesi dönemi metinlerinde de *bil-* “bilmek, anlamak” şeklinde tespit edilmektedir (Kaya, 2021, 691; Wilkens, 2021, s. 170; Yıldırım, 2017, s. 317). Karahanlı Türkçesi döneminde fiilin aynı şekil ve anlamda varlığını sürdürdüğü görülmektedir. *Divanü Lûgat-it-Türk*'te *bil-* “bilmek” anlamını karşılamaktadır (Atalay DLT IV, s. 90; Ercilasun ve Akkoyunlu, 2020, s. 586). Harezmi Türkçesinde fiilin anlam alanı genişleyerek *bil-* “1. bilmek, anlamak, öğrenmek, teşhis etmek, tanımak 2. yeterlilik gösteren tasviri fiil 3. zannetmek 4. hissetmek, sezme” (Ünlü, 2012, s. 96-97) anlamlarına geldiği görülmektedir. Çağatay dönemine ait kaynaklarda *bil-* “bilmek, keşfetmek” anlamında kullanılmaktadır (Ünlü, 2013, s. 143). Fiille ilgili Clauson, “bilmek” anlamının bütün tarihî dönemlerde yaygın olarak görüldüğünü, fiilin tek başına kullanıldığı gibi birleşik yapıllı fiillerin kuruluşunda yardımcı fiil konumunda yer aldığını belirtir (Clauson, 1972, s. 330-331).

(3) *iki kişi dünyeden kitti dağı şasret nedāmet iltti biri ol kim yığdı dağı yimedi biri dağı ol kim bildi dağı kılmadı* “İki kişi dünyadan gitti ama hasret pişmanlık gōtürdü, biri yığan ama yemeyen, biri de bilen ama yapmayan(dır). (GT, 177b/13-178a/2)

(4) *eger aytilsa: farzı nē bile bildinġ sūnnetden tađı sūnnetni nēçük bildinġ nafileden?* “Eđer sōylense: Farzı sūnnetten ne ile bildin ve sūnneti nafileden nasıl bildin?” (İM, 487b/5)

2.1.3. **tağı-** “tanımak, bilmek” (CC 178; GT 369a; KPN 1368b; KTS 261a; TZ 251b)

Kıpçak Türk lehçelerinde “tanımak, bilmek” anlamında kullanılan bu fiil, Karahanlı Türkçesinde *tanu-* “danışmak, işaret etmek, söylemek, emretmek, tavsiye etmek” (Atalay DLT IV, s. 572; Ercilasun ve Akkoyunlu, 2020, s. 852) şeklinde geçmektedir. Harezmi Türkçesinde, *tanı-/ tanu-* “tanımak” (Ünlü, 2012, s. 565-566) anlamında /u/ ünlülü şekilleri de görülmektedir. Çağatay Türkçesinde ise *tanu-* “tanımak, anlamak, bilmek, hatırlamak, anlayıp tasdik etmek” (Ünlü, 2013, s. 1076) anlamlarıyla yer almaktadır. Clauson, fiilin çözümlenmesindeki bazı zorluklara işaret ederek *tanu:- (d-)* “önermek, tavsiye etmek, tartışmak” ve *tanu: (t-)* “(birini) tanımak” kelimelerinin iki eş sesli fiil olabileceğini dile getirir. Ayrıca, *tanu-* fiilinin daha erken bir dönemde *tanu-* biçiminden ayrıştığını öne sürer (Clauson, 1972, s. 441, 516). Eren, *tanımak* fiilinin kökeni hakkında görüşlerin tamamını değerlendirir. Clauson’un bahsettiği zorluğa işaret ederek *tanu-* ve *tanu-* biçimleri arasındaki yakınlığın anlam bakımından açıklanmaya muhtaç olduğunu ifade eder (Eren, 2020, s. 494).

(6) *ovlum beyini tanımuş* “Oğlum beyini tanımış.” (Grønbech, 1992, s. 178)

(7) *ol meni kiçer iken körüp tanıdı* “O, beni geçerken görüp tanıdı.” (GT, 68a/2)

2.1.5. **uk-** “anlamak, idrak etmek” (Kİ 17; KTS 292a)

Eski Uygur Türkçesinde fiil, *uk-* “anlamak, idrak etmek, kavramak, bilmek; duymak, hükmetmek, hâkim olmak; (bir şeyi) tasavvur etmek (s./bk. Mo. *uqa-*)” karşılıkları verilir (Wilkens, 2021, s. 788). Eski Türkçe döneminin son yazı dili olan Karahanlı Türkçesinde bu fiil, *uk-* “anlamak, öğrenmek” (Atalay DLT IV, s. 687; Ercilasun ve Akkoyunlu, 2020, s. 918) anlamında tespit edilmektedir. Harezmi sahası eserlerinde *uk-* “anlamak, idrak etmek, bilmek” (Ünlü, 2012, s. 620) ve Çağatay Türkçesi ile yazılmış metinlerde *uk-* “anlamak, idrak etmek” (Ünlü, 2013, s. 1181) biçim ve anlamlarında varlığını devam ettirmiştir. Clauson, *uk-* madde başında aldığı fiilin temel anlamını “anlamak” ve ikincil anlamını “dinlenmek” olarak açıklar. Söz konusu fiil için toplamış olduğu verileri sunduktan sonra Moğolca *uka-* fiiliyle Eski Türkçe *okı* fiilinin bazı araştırmacılar tarafından ilişkilendirildiğine işaret eder. Bahsi geçen fiilin günümüzde Türkçenin Kuzey Doğu ve Güney Doğu lehçelerinde varlığını sürdürdüğünü dile getirir (Clauson, 1972, s. 77-78). Hacıeminoğlu ve *Türk Dilinde Yapı Bakımından Fiiller* adlı çalışmasında fiilin gelişim seyrini “*u-* (uzun u) anlamak” < *uk-* < *u-k-* “anlamak”; *ukuş* < *uk-u-ş* < *u-k-u-ş* “akıl, anlayış” anlamayı sağlayan yetenek, organ” şeklinde açıklar (Hacıeminoğlu, 1991, s. 25). Sevortyan, Uygur ağızlarında fiilin ön sesteki /o-/’lu biçimleri ile ilgili kesin bir şey söylemenin zor olduğunu, *uk-* fiilinin “kavramak, düşünmek” ve “dinlemek; duymak” anlamlarının tarihî durumlarının izaha muhtaç olduğunu belirtir. Fiilin en eski anlamının “anlamak” olabileceğini ve bu görüşüne dayanak olarak *uk-*’un türevlerinden olan *uquş ~ uquy* “idrak ve idrak etme” anlamlarını karşılayan kelimeleri göstermektedir (ESTY I, 1974, s. 584).

2.2. Düşünme fiilleri

2.2.1. *esker-* “düşünmek, dikkate almak, mülahaza etmek” (CC 69; KPN 498b; KTS 76a)

“Akıl, hafıza, zihin” anlamındaki *es* kökünün türevi olan bu fiil, ilk kez Kıpçak Türkçesi eserlerinden *Codex Cumanicus*'ta geçmektedir (Grønbech, 1992, s. 68). *Esker-* fiili, *es* ismine +*Gar-* isimden fiil yapma ekinin getirilmesiyle türetilmiştir (bk. OTWF II, 742). Karahanlı Türkçesi dönemine ait metinlerde tespit edilemeyen fiil, Çağatay Türkçesinde Nevâî'nin 1476-1486 yılları arasında yazdığı şiirleri içine alan *Nevâdirü'n-nihâye* adlı eserde ve 16. yüzyılda yazılmış olan *Abuşka Lügati*'nda *esker-* “hayaline getirmek, hatırlamak, kabul etmek” (Ünlü, 2013, s. 346) anlamında rastlanılmaktadır. Räsänen'in sözlüğünde, “anlayış, us, akıl” anlamındaki *äs* madde başı altında *esker-* fiiline yer verilir. Räsänen, bahsi geçen fiilin Çağatay Türkçesindeki karşılıklarını verdikten sonra Kazak Türkçesindeki *äskär-* “hatırlamak” şeklinde fiilin varlığına işaret eder. Maddenin sonunda *äskär-* fiilinin *äs* ismi üzerine eklenen +*kär-* ekiyle ortaya çıkmış olabileceğini belirtir (VEWT, 1969, s. 49). Tarihî lehçelerde bu fiilin yaygın şekilde kullanılmadığı görülür.

(8) *eskermez* “Dikkate almaz.” (Grønbech, 1992, s. 69)

2.2.2. *sağın-* (CC 158; GT 351; İN 238; KPN 1216a; KTS 224a; MG 233) / *sakın-* (GT 351; İM 438; KTS 224a) “düşünmek, sanmak, hesaplamak, mütalaa ve tasavvur etmek, zannetmek”

Türk dilinin ilk yazılı belgelerinden itibaren **sā-* kök fiili, “saymak” (EDPT, s. 781; DTS, s. 486; ESTY VII, 2003, s. 154) anlamında tespit edilebilmektedir. Türk dilinde *sa-* kök fiilinden türetilmiş, *sak*, *sak-sakçı*, *saklık*, *sakla-sakin-* ~ *sagin-*, *san*, *sana-*, *say-* gibi şekiller geniş bir söz varlığını teşkil etmektedir. Yapı bakımından *sa-* fiiline /-k-/ fiilden fiil yapan kuvvetlendirme ekinin getirilmesiyle **sā-* > *sa-k-* “saklamak” (Atalay DLT IV, s. 483) şeklinde kurulmuş, ardından *sak-* fiil tabanına -(*I*)*n-* fiilden fiil yapma ekinin eklenmesiyle **sakin-* ~ *sagin-* (< *sa-k-(i)n-*) ‘(bir şey) hakkında özlemle düşünmek, bir şey hakkında endişeyle düşünmek, endişelenmek’ (Atalay DLT IV, s. 484; Ercilasun ve Akkoyunlu, 2020, s. 800; EDPT, s. 812) şeklinde fiil türetilmiştir. Fiilin oluşumu aşamasında iki ünlü arasında kalan /-k-/ türetim ekinin sedalılışarak /-g-/’ye dönüştüğü biçimler de görülebilmektedir. (**sa-* > *sak-(i)n-* > *sakin-* ~ *sagin-* ~ *sağan-*.) Orta Türkçe dönemi içerisinde Harezmi, Çağatay dönemine ait kaynaklarda, fiilin ilgili eklerle anlamca genişlemiş /-k-/’li ve /-g-/’li şekillerinin de bulunduğu görülmektedir. Harezmi Türkçesinde fiilin *sagin-* “düşünmek, hatırlamak, sanmak, zannetmek”, *sakın-* “1. düşünmek, sanmak, zannetmek” krş. *sagin-* “kaçınmak, ummak, tahmin etmek”, *sakınğan* “sakınan, çekinen, takva sahibi”, *sakınğan bol-* “sakınan olmak”, *sakınğu nirse* “sakınılacak, korkulacak şey”, *sakınmağ* “1. sakınma, çekinme 2. kaçınma 3. sanma, zannetme 4. düşünme” (Ünlü, 2013, s. 494, 497) anlamlarını karşıladığı görülür. Çağatay Türkçesi ile yazılmış metinlerde *sagin-* “sanmak, zannetmek, düşünmek, yâd etmek, hatıra getirmek, özlemek, istemek, murad etmek”, *sakın-* “düşünmek, sakınmak, hatırlamak, içtinap etmek, çekinmek” (Ünlü, 2013, s. 937, 942) biçim ve anlamlarında varlığını devam ettirmiştir.

(9) *sagınsa-men bahasız kanını* “Eğer onun kıymet biçilemeyecek kanının düşünürsem.” (Grønbech, 1992, s. 158)

(10) *sağındım âdemî hâşî seni men bori-ninġ şa'b-reki sen imiş-sen* “Ben seni insanın hası sanmıştım. Sen ise kurtların en çetiniymişsin.” (GT, 69a/4-5)

(11) *câfi saķınur cefâ bize kıldım dip / Kıldı anġa bizden ol cefâsı kiçti* “Eziyet eden kişi ‘Bize eziyet ettim.’ diye düşünür. Ona bizden kaldı, o eziyeti geçti.” (GT, 41b/6-7)

2.3. İstek fiilleri

2.3.1. *ārzūla*- “istemek, arzulamak” (CC 13; KTS 13a)

Codex Cumanicus dışında Kıpçak metinlerinde tespit edilemeyen bu fiil, Farsça kökenli *ārzū* “istek, heves” anlamında kullanılan kelimeye +*LA*- isimden fiil yapma ekinin getirilmesiyle türetilmiştir. Harezmi Türkçesi tarihî metinlerinde fiil, aynı anlam ve şekliyle *ārzūla*- “istemek, arzulamak” (Ünlü, 2012, s. 54) biçiminde tespit edilmektedir.

(12) *yazıksızlığını ārzūlap* “Günahsız olmayı arzulamak suretiyle” (Grønbech, 1992, s. 13)

2.3.2. *tile*- (BV 311; CC 188; GT 375; İM 456; İN 261; Kİ 40; KK 75; KPN 1429; KTS 276a; TZ 258b) /*dile*- (BM 51; İN 134; KTS 61b; MS 249) “istemek, dilemek”

Türk dilinin ilk yazılı belgelerinden itibaren *tile*- “dilemek, istemek” (Aydın, 2021, s. 169; Tekin, 2003, s. 254) anlamlarında kullanılan eskicil kelimelerden biridir. Eski Uygurcadan kalma tarihî metinlerde kelime *tile*- “dilemek, istemek” (Uigurica I, 1908, s. 67; Uigurica III, 1922, s. 818) anlamında kullanılmaktadır. Wilkens’in Eski Uygurca sözlüğünde kelime, *tilä-* ~ *til(ä)* “aramak, hedef almak, istemek, dilemek (*tilätäçi* Skt. *gaveṣī*’nin de eş değeri), araştırmak, çaba göstermek, arzu etmek, talep etmek, rica etmek, beklemek” (Wilkens, 2021, s. 718) anlamlarında yer alır. *Divanü Lûgat-it-Türk* adlı sözlükte *tile*- fiili için “dilemek, istemek, beklemek, aramak” karşılıkları verilir (Atalay DLT IV, s. 623; Ercilasun ve Akkoyunlu 2020, s. 881). *Kutadgu Bilig*’de ise *tile*- “dilemek, istemek, aramak” (Arat, 1979, s. 447) aynı şekil ve anlamda geçmektedir. *Harezmi-Altınordu Türkçesi Sözlüğü*’nde *tile*-/*dile*- “1. dilemek, istemek, arzu etmek. 2. İstemek, talep etmek” biçiminde kullanılmaktadır (Ünlü, 2012, s. 592). Çağatay Türkçesiyle yazılmış metinlerinde ise *tile*- “dilemek, istemek, arzu etmek, temenni etmek” (Ünlü, 2013, s. 1128) anlamlarını karşıladığı görülmektedir. Fiilin tarihî dönemlerdeki kullanım alanı için bk. DTS, s. 560; ESTY III, 1980, s. 231-233). Clauson, *tile*- fiilinin “çok arzu etmek (bir şeyi), istemek, rica etmek” anlamında madde başı olarak ele alır. Kelimenin Eski Türkçe döneminden günümüze kadarki yazılı metinlerde geçen şekillerini örnekleriyle vererek **dil* ~ **til* “dil” kökünden türetilmiş olabileceğini belirtir (Clauson, 1972, s. 492). Ayrıca, Clauson’un bu görüşüne, Eski Türkçeden beri tek heceli kök hâlindeki isimlerin yaygın şekilde +*A*- fiil türetim ekini almaları bu anlamda bir dayanak oluşturmaktadır.

(13) *bir ikki hoş nefes urmak tiledim / Nefes yolu tutuldu boldım āhras* “Bir iki güzel söz söylemek istedim, nefes yolu tıkanı, konuşamadım.” (GT, 132b/3-4)

(14) *tiledi anınġ birle farz bolmaġnı taġı kalmaġnı kıyāmet künine tēgi* “Onunla birlikte farz olmayı ve kıyamet gününe kadar kalmayı diledi.” (İM, 85b/8)

2.3.3. *iste*- (BM 53; GT 279; İM 401; KTS 115a) /*izde*- “istemek, aramak, araştırmak” (CC 85; GT 285; İN 169; KK 48; KPN 631b; KTS 118a)

Eski Uygur Türkçesinde fiil, *istä-* ~ *ist(ä)*- “aramak, (bir şeyi) elde etmeye çaba harcamak, sormak, araştırmak, takip etmek, izlemek; istek duymak, talep etmek, istemek, arzulamak; hesap sormak, yoklamak *istä-* *tilä-* (bir şeye) çabalamak, arzu etmek; yoklamak *istäp al-* kendisi için aramak” (Wilkens, 2021, s. 312) şekil ve anlamlarında tanıklanır. Karahanlı Türkçesi döneminde *iste-* “istemek, arkasına düşmek, aramak” (Atalay DLT IV, s. 238; Ercilasun ve Akkoyunlu 2020, s. 669) anlamlarını karşılar. Harezmi-Altın Ordu sahası eserlerinde /*s*’li ve /*z*’li şekilleri bulunmaktadır: *iste-* “istemek, dilemek,

aramak, araştırmak”; *izde-* “dilemek, istemek” (Ünlü, 2012, s. 267, 273) Çağatay Türkçesi dönemine ait eserlerde kelime, *iste-* “istemek, talep etmek, arzulamak”; *izde-* (I) “istemek” (Ünlü, 2013, s. 541, 552) biçim ve anlamlarında varlığını devam ettirmiştir.

Clauson, *iste-/izde-* fiilini “aramak, istemek” olarak anlamlandırır ve *iste-* fiilini şekil ve mana yakınlığından hareket ederek *iz* “iz, nişan, belirti” < *iz+de-* biçiminde isminden türeyen *izde-*’nin ikincil formu olarak açıklar. Günümüz Türk yazı dillerinde *izdä-*, *istä-*, *irdä-* şeklinde yaşadığını belirtir (Clauson, 1972, s. 243). Yazılı da Clauson’un görüşünden hareketle Eski Uygurcadaki *istä-* fiilini *izdä-*’nın ikincil biçimi olarak düşünür ve fiilin *iz* “iz” ismine +DA- isimden fiil yapma eki getirilmesiyle türediğini ifade eder (Ayazlı, 2016, s.127). Fiilin tarihî dönemlerdeki kullanım alanı için bk. (DTS, s. 214; ESTY I, 1974, s. 383).

(15) *anı izediler bahçada* “Onu aradılar bahçede” (Grønbech, 1992, s. 85)

(16) *sultān buyurdi istediler bir ikinci-ninġ oġlın taptı-lar ol şūret-te* “Sultan buyurdu, bir çiftçinin oğlunu aradılar ve onu buldular o şekilde” (GT, 33a/7-8)

2.3.4. **körüvse-** “görmek istemek, arzulamak” (CC 155; KPN 736b; KTS 159b)

Eski Türkçe *kör-* “görmek, itaat etmek, tâbi olmak” (Aydın, 2021, s. 160; Tekin, 2003, s. 248) fiiline - (X)gsA- fiilden fiil yapma ekinin getirilmesiyle *kör-ügse-* > *körüvse-* “görmek istemek” (Clauson, 1972, s. 744; Gabain, 2003, s. 283; OTWF II, s. 526) şeklinde türetilmiştir. Eski Uygur Türkçesiyle yazılmış *Altun Yaruk*’ta fiilin tanıklandığı örnek cümle şu şekilde geçmektedir: *kamaġ kişili t(e)ngrilike küsegülük körüvsegülük bolsunlar* “Tüm kişilere, tanrılara görme isteğinde bulunsunlar.” (AY/118/20-21; Kaya, 2021, s. 207, 784). Karahanlı Türkçesinde *körüvse-* ‘buluşmak istemek, görmek veya kavuşmak istemek” (Atalay DLT IV, s. 365; Ercilasun ve Akkoyunlu 2020, s. 741) anlamlarını karşılamaktadır. Harezmi Türkçesinde *kör-* fiilinden yapılmış bir türev olan *körse-* “görmeyi istemek” (Ünlü, 2012, s. 347) fiili, *körüvse-* fiiliyle en yakın şekil olarak tespit edilir. Çağatay Türkçesi dönemi eserlerinde *körüvse-* “canı gönülden istemek, arzu etmek, görmek istemek” (Ünlü, 2013, s. 659) anlamıyla kullanılmaktadır. Söz konusu fiil, *Codex Cumanicus* dışındaki Kıpçak dil yadigârlarında tespit edilememiştir.

(17) *Teñriñ körüvsep* “Tanrısını görmek isteyerek” (Grønbech, 1992, s. 122)

2.3.5. **küse-** “arzu etmek, istemek” (CC 159; Kİ 56; KTS 169b; TA 127a) / **küsen-** “dilemek, arzu etmek” (CC 159; KTS 169b)

Köktürkler dönemine ait tarihî metinlerde tespit edilemeyen bu fiil, Mahayana Budizm’ine ait sutralardan *Altun Yaruk*’ta *küse-* “istemek, dilemek, arzulamak” (Kaya, 2021, s. 793; Ölmez, 1991, s. 103) anlamlarını karşılamak için kullanılır.

(18) *bişinç tükel bilge biligiġ küsemekke tayanıp...* “Beşinci (olarak) bütün hikmetli bilgiyi arzulamaya dayandı...” (AY215/13-14)

(19) *kimler birök küseser tering nomka kirgeli* “Kimler derin öğretiyeye girmeyi istese...” (AY583/9-11)

Karahanlı Türkçesi dönemi eserlerinden *Divanü Lûgat-it-Türk*'te *küse-* /*köse*⁵ fiili “arzulamak, istemek” (Atalay DLT IV, s. 366; Ercilasun ve Akkoyunlu 2020, s. 757) anlamlarında tanıklanır. Harezmi Türkçesinde *küse-* fiili, “istemek, arzu etmek, özlemek” (Ünlü, 2012, s. 365) şeklinde aynı anlam ve biçimle varlığını sürdürür. Clauson, *küse-* “dilemek, arzu etmek, hasret çekmek” karşılığını verip Türk yazı dillerindeki biçim ve anlamları örneklerle açıklar (Clauson, 1972, s. 749). *Küsen-* fiili, yapı bakımından *küse-* fiiline Türkçede işlek kullanım özelliği taşıyan /-n-/ çatı ekinin getirilmesiyle kurulmuştur. Fiilin kökeni ve yapısı farklı görüşler ortaya konulmuştur. (bk. Çelik, 2018, s. 485-496) Kelimeyi eldeki verilerle bir kök fiil olarak değerlendirmek kabul edilebilir görünmektedir.

2.3.6. tabuvs- “bulmak istemek” (CC 175; KTS 257b)

Eski Uygur Türkçesinde *tap-* “bulmak, elde etmek, kazanmak” (Ayazlı, 2016, s. 222; Wilkens, 2021, s. 673) fiiline -(X)gsA- fiilden fiil yapma ekinin eklenmesi yoluyla türetilmiştir. Söz konusu fiil, *tap(b)-ıgsa-* > *tabuvs-* “bulmayı istemek” (OTWF II, s. 526) anlamında Kıpçak Türkçesiyle yazılmış eserlerden sadece *Codex Cumanicus*'ta tespit edilmiştir.

(20) *itlenmişlerini tabuvsap* “Yitirdiklerini bulmayı dileyerek” (Grønbech, 1992, s. 175)

2.4. Bellek fiilleri

2.4.1. Hatırlama fiilleri

2.4.1.1. aη- “anmak, hatırlamak, zikretmek” (İM 368; GT 203; Kİ 4; KPN 110a; KTS 9a; MS 233; TZ 140b)

Eski Uygurcada, fiil hakkında ilk kayıtlara *Berliner Turfantexte* serisinin üçüncü cildinde rastlanılmaktadır. *Das Uigurische Insadi Sūtra* adlı eserde *aη-* fiili “anmak, hatırlamak” anlamıyla “*kurıyu aηmış teg* (kurumayı hatırlamış gibi)” şeklinde ibarede geçmektedir (Tezcan, 1970, s. 280). Kelime, Karahanlı Türkçesi dönemi eserlerinden *Kutadgu Bilig*'de *aη-* “anmak, anlamak, dikkat etmek” (Arat, 1979, s. 20) anlamında ve *Atabetül-Hakayık*'ta ise “*muni ked ana*” (bunu iyi hatırla) şeklinde tanıklanmaktadır (Arat, 2006, s. 18). Harezmi sahası söz varlığını ele alan *Harezmi-Altınordu Türkçesi Sözlüğü*'nde *aη-* fiili, “1. anmak, hatırlamak 2. zikretmek, düşünmek, öğüt almak” şeklinde tanımlanır (Ünlü, 2012, s. 45). Çağatay Türkçesiyle yazılmış eserlerde ise *aη-* “anmak, hatırlamak, yad etmek, zikretmek” (Ünlü, 2013, s. 41) anlamlarını karşıladığı görülmektedir. Clauson (1972, s. 168), madde başını *aη-* biçiminde alır ve “anmak, hatırlamak, akla getirmek” anlamıyla açıklar. Söz konusu fiilin 13. yüzyıldan önce kaydedilmediğini, kelimenin muhtemelen daha eski dönemlerde kullanıldığını belirtir. Ayrıca, *aη* “anlayış, zekâ” anlamında kullanılan kelime ile aralarında bir ilişkiden bahsetmenin mümkün olmadığını dile getirir (Clauson, 1972, s. 168). Sevortyan, *a:η-* maddesinde fiili “hatırlamak, bahsetmek, bilinçli olmak, şüphelenmek, tartışmak” anlamıyla verir. Kelimenin kökeniyle ilgili kesin bir şey söylemenin mümkün olmadığını ve fiilin muhtemel gramatikal gelişim seyrini *a:ηq-* > **a:ηg-* > *a:η-* > *aη-* şeklinde açıklar (ESTY I, 1974, s. 153-154).

(21) *Yā ilāhi sen murādın bir anāa / Kim bu miskān-ni duā birle anāa* “Ey Allah'ım! Sen ona muradını ver. Bu zavallıyı dua ile ansın” (GT, 178b/2-3)

⁵ Atalay'ın *Divānū Lûgat-it-Türk Tercümesi I-II-III* adlı eserinde söz konusu fiil, *köse-* biçimde okunur ve “arzu etmek” olarak anlandırılır.

2.4.1.2. aᅇdur- “andırmak, hatırlatmak” (İM 369; KPN 111a; KTS 9a; TA 87b)

Kıpçak Türkçesinde *aᅇ-* “anmak, hatırlamak, zikretmek” fiiline, *-Dir-/-DUr-* fiilden fiil yapan ettirgenlik ekinin getirilmesiyle *aᅇdur-* (< *aᅇ-dur-*) biçiminde kurulmuştur. Eski Türkçeden beri tanımlanabilen bu ek, fiilin anlamını “yaptırma veya oldurma veya fiilin gerçekleşmesine sebep olma” (OTWF II, s. 709; Güner, 2020, s. 172) yönünden tamamlayarak işlek biçimde kullanılmaktadır.

(22) *aᅇdur-ᅇul* “hatırlat” (TA, 42b)

(23) *kaçan kim aᅇdursa yārī birgey aᅇar*. “Ne zaman ki hatırlasa sevgiliyi birlikte anar.” (İM, 294a/5-6)

2.4.1.3. üksün-/üpsün- “hatırlamak” (CC 210; KTS 297a)

Fiil, eski Türk yazıtlarında ve tarihî dönem metinlerinde tespit edilememiş sadece Kıpçak Türkçesi dönemine ait dil yadigârlarından *Codex Cumanicus*’ta tanımlanmıştır. Gabain (1979), *Die Sprache des Codex Cumanicus* “Codex Cumanicus’un Dili” adlı çalışmasında fiilin kökünü Eski Türkçe *ö-* “düşünmek, anlamak” > **ö-g* “düşünce, akıl” anlamındaki arkaik kelimeye dayandırır. Söz konusu fiili yapı bakımından *ögsin-* > **ög+sI-n-* > **üksün-* ~ **üpsün-* şeklinde açıklar (Gabain, 1979, s. 92). Grønbech, kelimenin taban bilgisine yer vermeden *üksün-* fiilinin **ögsin-* biçiminden geliştiğini ve *üpsün-* şeklini de **övsün-* ~ **üvsün-* biçimleriyle ilişkili olabileceği düşünür (Grønbech, 1942, s. 269). *Üksün-* fiilinin **ögsin-* ile yapısal ve anlamsal bakımdan nasıl ilişkilendirileceği bununla birlikte fiilin ilk hecesindeki ünsüzün aslî şeklinin /k/’li mi yoksa /p/’li mi olması gerektiği tartışma konusudur. (Ayrıca bk. Berta, 1996, s. 226)

2.4.1.4. üşre- “hatırlamak, anmak” (KTS, 299a; TZ 274b)

Eski Türkçe dönemine ait tarihî metinlerde tespit edilemeyen bu fiil, Kıpçak Türkçesiyle yazılmış *Et-Tuhfetü’z-Zekiyye fi’l Lügati’t-Türkiye*’de tespit edilmiştir. Eseri neşreden Atalay (1945, s. 274), kelimeyi “hatırlamak, anmak” biçiminde anlamlandırarak *Divanü Lügat-it-Türk*’te *üşkür-* “hatırlamak” (Atalay DLT IV, s. 718; Ercilasun ve Akkoyunlu 2020, s. 936) anlamındaki fiille ilişkilendirir. Bu ilişki bağlamında Türk (2006, s. 2), “Karahanlı Türkçesi dönemi metinlerinde tanımlanan *üşkür-* fiilinin toplanmak, bir araya getirmek” anlamındaki *üş-* kök fiilinden türetilmiş olduğu varsayılırsa, *üşüş-* ile bağlantılı olabileceğini ifade eder. Aynı zamanda bu kökten türeyen *üşüş-* fiilinin düşünmek, hatırlamak” anlamına geldiğini, muhtemelen *üş-/üşüş-* fiillerindeki “(bir araya / yere) toplanmak” anlamından hareketle, “hatırlamak” anlamında tanımlanan *üşkür-* fiilini de “zihne, beyne toplanmak” biçiminde anlamlandırmamız gerektiğini dile getirir (Türk, 2006, s. 2).

2.4.2. Unutma fiilleri**2.4.2.1. unıd-/ unıt-/ unıt-** “unutmak” (BM 78; CC 206; İM 460; GT 383; Kİ 112; KPN 1539a; KTS 292a; MG 272; TA 150b; TZ 270b)

Eski Uygur Türkçesi dönemine ait tarihî metinlerde fiil, *unıt-* “unutmak” (Caferoğlu, 2021, s. 266; Wilkens, 2021, s. 800) anlamında kullanılmaktadır.

Uygurca *Altun Yaruk*’ta *unıt-* fiilinin yer aldığı örnek cümle şu şekilde geçmektedir: *ötrü antada kin ürüg uzatı bo d(a)r(a)nı nomug unıtmadıñ tutmuş k(e)rgek tip y(a)rıkadı* “Ondan sonra daima bu

öğretiyi unutmadan yerine getirmek gerek diye buyurdu” (AY 362/15-17; Kaya, 2021, s. 395). Karahanlı Türkçesi dönemi eserlerinden *Divanü Lûgat-it-Türk*'te *unut-* ~ *unut-* “unutmak” (Atalay DLT IV, s. 694; Ercilasun ve Akkoyunlu 2020, s. 922), *Kutadgu Bilig*'de *unut-* “unutmak” (Arat, 1979, s. 495) biçim ve anlamında tanıklanır. *Harezm-Altınordu Türkçesi Sözlüğü*'nde *unut-* ~ *unut-* “unutmak, inkâr etmek, hatırdan çıkarmak” şeklinde tanımlanır (Ünlü, 2012, s. 625). Çağatay Türkçesiyle yazılmış eserlerde ise *unut-* ~ *unut-* “unutmak” (Ünlü, 2013, s. 1185, 1186) anlamlarını karşıladığı görülmektedir. Clauson (1972, s. 179), *unut-* fiilini “unutmak (birini veya bir şeyi)” şeklinde açıklayarak fiilin Türk yazı dillerindeki biçim ve anlamları verir. Kelimenin Kuzeydoğu Türkçesinde *uñtu-*, *untu-*, *umut-*, *umdu-* şekillerinin varlığına işaret eder ancak, fiilin kökeni hakkında bir açıklamaya yer vermez. Kelimenin kökeni ve yazıtlar dönemi sonrası Türkçe metinlerdeki kullanım alanı için bk. (DTS, s. 612; ESTY, I, 1974, s. 597-598; VEWT, 1969, s. 514)

(24) *kim kim sözlese namâz içinde kaşd birle yâhûd unutup, namâzı bâtl bolur* “Namaz içinde kasıtlı bir şekilde ya da unutup konuşan kişinin namazı batıl olur.” (İM, 185a/6-7)

(25) *bes munı bu yirde fehm itgıl yaşşı ögüngde tutğıl unutmağıl* “Bunu bu yerde anla, güzelce zihninde tut, unutma!” (MG, 20b/8-9)

2.5. Tahmin etme ve çıkarımda bulunma fiilleri

2.5.1. *çınra-* “zannetmek” (Kİ 30; KTS 50b)

Eski Türkçe dönemine ait tarihî metinlerde tespit edilemeyen bu fiil, Kıpçak Türkçesi sözlüklerinden *Kitâbu'l-İdrâk Li-Lisânu'l Etrâk*'te tanıklanmıştır. Kelimenin Çince *chên* > **çin* “doğru, gerçek” anlamında isim köküne Eski Türkçeden beri kullanılan *+rA-* ekinin getirilmesiyle *çın+rA-* > *çınra-* şeklinde türetildiği anlaşılmaktadır.

2.5.2. *ırkla-* “fal bakmak, gelecek ile ilgili söz söylemek, tahminle sonuç çıkarmak” (İH 24; KTS 102a)

Fiilin kökü, “fal” anlamındaki *ırk* ismine dayanmaktadır. Kelime hakkında ilk kayıtlara eski Uygur Türkçesi döneminde rastlanılmaktadır. Türk runik harfli *Irk Bitig*'in 57. falında *ırk* kelimesi şöyle geçmektedir: *ança bilinler: bo ırk başınta az emgeki bar ken yana edgü bolur* “Öylece biliniz: Bu falın başında biraz sıkıntı vardır. (Fakat) sonra yine iyi olur.” (Yıldırım, 2017, s. 47). Yapı bakımından *ırk* ismine *+lA-* isimden fiil yapan ekin getirilmesiyle oluşan fiil, Wilkens'in *Eski Uygurcanın El Sözlüğü* adlı çalışmasında *ırkla-* “fal bakmak, kehanette bulunmak” şeklinde yer almaktadır (Wilkens, 2021, s. 774; bk. OTWF II, s. 437). Fiilin aynı biçim ve anlamla, Karahanlı Türkçesinde de varlığını sürdürdüğü görülmektedir. *Divanü Lûgat-it-Türk*'te *ırkla-* “kâhinlik etmek, ırk (fal)a bakmak” (Atalay DLT IV, s. 218; Ercilasun ve Akkoyunlu 2020, s. 657) anlamı verilmektedir. Harezm ve Çağatay Türkçesine ait metinlerde fiil tespit edilememiştir.

2.5.3. *oranla-* “ölçmek, zannetmek, sanmak” (Kİ 11; KTS, 205b)

Fiil, eski Türk yazıtları ve sonrası tarihî dönem metinlerinde tespit edilememiştir. Eski Kıpçak Türkçesi metinleri içerisinde yalnızca *Kitâbu'l-İdrâk Li-Lisânu'l Etrâk*'te yer almıştır. Eren, kökeni ve yapısı tartışmalı olan *oran* kelimesini “ölçü, nispet, derece” şeklinde anlamlandırır. Ayrıca, Dankoff'un kelimeyi Ermenice *ōrēn* “law, custom, usage, rule” biçimiyle birleştirmesine dikkat çekerek Türkçe *oran* kelimesinin Anadolu sahasında varlığını sürdürdüğünü vurgular (Eren, 2020, s. 388). Gülensoy ise *oran* maddesinde kelimeyi “büyüklük, nicelik, nispet” anlamında açıklayarak kelimenin Eski Türkçe *or-*

“kesmek” fiil köküne *-an* türetim ekinin getirilmesiyle genişlediğini düşünür. Dankoff’un kelimenin Ermeniceden alıntı olduğuna dair görüşün zayıflığına vurgu yaparak söz konusu kelimeyi Türkçe saymamız gerektiğini belirtir (Gülensoy, 2007, s. 629). Yapı bakımından fiilin, *oran* isim tabanına *+LA-* isimden fiil yapma ekinin getirilmesiyle *oran+LA-* > *oranla-* şeklinde türetildiği ve kavram alanının genişlediği anlaşılmaktadır.

2.5.4. **orunla-** “sanmak” (KTS 206a; TZ 223b)

Fiil, Kıpçak Türkçesiyle yazılmış *Et-Tuhfetü’z-Zekiyye fîl Lüğati’t-Türkiye*’de tespit edilmiştir. Yapı bakımından *orun* ~ *oran* isim tabanına *+LA-* isimden fiil yapan ekin getirilmesiyle *orun+LA-* > *orunla-* (OTWF II, s. 429) şeklinde genişlemiştir. (krş. *oranla-*)

2.5.5. **öleçe-** “tahmin etmek, takdir etmek” (Kİ 20)

Tarihî Türk dillerinde tespit edilemeyen bu fiil, sadece Eski Kıpçak Türkçesi metinlerinden *Kitâbu’l-İdrâk Li-Lisânu’l Etrâk*’te tespit edilmiştir. Kelime hakkında, köken bilgisi sözlüklerinde bir açıklamaya rastlanılmamıştır. *Öleçe-* fiil tabanının **ölç-* > **ölçe-* > *öleçe-* şeklinde gelişim göstermesi oldukça muhtemeldir. (bk. Özyetgin, 2001, s. 596)

2.5.6. **saan-** “sanmak, zannetmek” (KTS 221a; TZ 230b) /**şan-** “sanmak, saymak, farz etmek, zannetmek” (İM 349; Kİ 60; KTS 226a; MG 235)

Eski Türkçe *sā-* “saymak” (EDPT, s. 781) anlamında kullanılan kökün türevidir. Yapı bakımından *sa-* fiil köküne fiilden fiil yapan */-n-/* öze dönüşlülük ekinin getirilmesiyle *sā-* > **sā-n-* > *san-* ~ *saan-* şeklinde genişlemiştir. Fiilin oluşumunda aslî uzun */-a-/'*nın diftonglaştığı görülmektedir. Fiil, çağdaş ve tarihî Türk dili alanlarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Eski Uygur Türkçesiyle yazılmış Budist metinlerinden *Altun Yaruk*’ta iki kez tanıklanan kelime şöyle geçmektedir: *Mengü mengi erip inçip mengü tip atkantaçı körümke sanmaz* “Sonsuz huzur olup, ancak sonsuz diyerek bağlanılacak görünüşten saymaz” (AY 165/7-11; Kaya, 2021, s. 838). Karahanlı Türkçesi dönemi eserlerinden *Divanü Lügat-it-Türk*’te *san-* “istemek, arkasına düşmek, aramak” (Atalay DLT IV, s. 238; Ercilasun ve Akkoyunlu 2020, s. 669) anlamları verilir. Harezmi Türkçesinde *san-* (I) “sanmak, zannetmek, akıl etmek, düşünmek”; *san-* (II) “saymak, hesap etmek” (Ünlü, 2013, s. 501) karşılıkları verilir. Çağatay Türkçesi ile yazılmış metinlerde *san-* “sanmak, tahmin etmek, dikkate almak, düşünmek”, *san körmek* “yoklama etmek, saymak, hesap etmek”, *şan-* “sanmak, zannetmek” (Ünlü, 2013, s. 947) biçim ve anlamlarında varlığını devam ettirmiştir.

(26) *ve eger selām bérse iki rekatning başından tüş namazında gümān öze kim ol kişi tamam kıldı sansa andan songra...* “Eğer öğlen namazının iki rekatının başında selam verse ve o kişi namazını kıldı diye zannederse ondan sonra...” (İM 208b/6)

2.5.7. **yorala-** “(rüya) yorumlamak, açıklamak” (CC 232; KTS 327a)

Tarihî Türk dillerinde tespit edilemeyen bu fiil, sadece Kıpçak Türkçesi dönemine ait tarihî sözlüklerden *Codex Cumanicus*’ta tespit edilmiştir. Fiilin kökü, Eski Uygur Türkçesi dönemi metinlerinde *yör-* “yorumlamak, izah etmek, açıklamak, tefsir etmek; çözmek” şeklinde yer almaktadır (Caferoğlu, 2021, s. 302; Clauson, 1972, s. 955; Wilkens, 2021, s. 916). Eski Uygur Türkçesiyle yazılmış Budist metinlerinden *Altun Yaruk*’ta kelime şöyle geçmektedir: *Adruk adruk çın kirtü erür körümlerin yörer* “Ayrı ayrı gerçek doğru görüşlerini açıklar.” (AY 165/17-18; Kaya, 2021, s. 242). Fiil, *yora* (< *yor-a*)

“yorum, fal” ismine +*LA-* isimden fiil yapan ekin eklenmesiyle türetilmiştir. Fiilin kök biçimi, Karahanlı Türkçesinde *yor-* “tabir etmek, yormak” (Atalay DLT IV, s. 2802); *yör-* “(düş) tabir etmek” (Ercilasun ve Akkoyunlu 2020, s. 983) anlamında kayıtlıdır. Harezmi Türkçesinde *yor-* “yormak, tabir etmek, açıklamak”, *yora* “fal”, *yora ét-* “fal bakmak, falcılık yapmak”, *yora tutun-* “fal baktırmak, fala inanmak” (Ünlü, 2012, s. 694) şekil ve anlamları verilmiştir. Çağatay Türkçesinde *yor-* (I) “yormak, tabir etmek” (Ünlü, 2013, s. 1259) şeklinde varlığını devam ettirmiştir.

2.6. Dikkat fiilleri

2.6.1. *esle-* “dikkate almak, dikkat etmek” (CC 69; KTS 76a)

İlk kez Kıpçak Türkçesi eserlerinden *Codex Cumanicus*'ta *eslem [ez]*: “dikkate almaz, aldırış etmez” (Grønbech, 1992, s. 69) şeklinde tanıklanan bu fiil, *es* “akıl, hafıza, zihin” (Grønbech, 1992, s. 68) isim köküne +*LA-* isimden fiil yapma ekinin getirilmesiyle kurulmuştur. Karahanlı ve Çağatay Türkçesi dönemine ait metinlerde tespit edilemeyen bu fiilin anlam izlerine Harezmi Türkçesi sahasında rastlanılabilmektedir. *Harezmi-Altınordu Türkçesi Sözlüğü*'nde *esle-* “dikkate almak, korkmak” (Ünlü, 2012, s. 179) anlamında kullanılmaktadır. (krş. *esker-*)

2.7. Öğrenme, öğretme ve açıklama fiilleri

2.7.1. *anlat-* anlatmak” (GT 203b; KTS 9b)

Türkçe *anla-* “anlamak” fiil tabanına *-t-* ettirgenlik ekinin getirilmesiyle şekillendiği anlaşılmaktadır. (bk. OTWF II, s. 429) Korkmaz, *-t-* ekinin ünlü ile biten iki heceli geçişli ve geçişsiz fiillere, bir bağlantı ünlüsü almadan eklendiğini ifade eder (Korkmaz, 2009, s. 134). Karahanlı Türkçesi döneminden kalma tarihî kaynaklarda tanıklanmayan fiilin Harezmi Türkçesinde *anlat-* “anlatmak, duyurmak” (Ünlü, 2012, s. 46) ve Çağatay Türkçesinde *anlat-* “anlatmak, şerh ve beyan etmek, açıklamak” (Ünlü, 2013, s. 45) şeklinde kullanımını sürdürdüğü tespit edilmiştir. Ayrıca bk. *anla-* > **aḡna-* > *aḡna-*

(27) *bir niçe fettān ḥasūdlar meni ḥiyānat-ka mensūb kılıp anḡlattı-lar* “Birkaç arabozucu kıskanç beni ihanetle suçlayıp anlattılar. (GT, 27b/8-9)

(28) *bir kim-irse bu vāḳı'a-mı tuyup sultānja anḡlattı* “Bir kimse bu olayı duyup sultana anlattı.” (GT, 36a/5-6)

2.7.2. *ayıt-/ ayt-* “anlatmak, söylemek” (BM 41; CC 18; DM 73a; GT 209; İM 372; Kİ 8; KPN 186b; KTS 19a; TZ 145b)

Ayt- fiili, Eski Türk yazıtlarında *ay-* “1. demek, söylemek, açıklamak, anlatmak 2. talimat vermek, buyurmak 3. yol göstermek, öğütlemek, danışmanlık yapmak 4. (kıyın sözüyle) ceza tebliğ etmek” (Aydın, 2021, s. 101; Şirin, 2020, s. 721; Tekin, 2020, s. 124) anlamlarında kullanılan kök fiilin türevidir. Yapı bakımından fiilin, *ay-* kök fiiline *-t-* genişletme ekinin getirilmesiyle şekillendiği anlaşılmaktadır. Clauson, *ay-* fiilinin eski dönemlerde daha yaygın şekilde kullanıldığını, *ayıt-* fiilinin de aynı şekilde kullanılmaya başlanmasıyla *ay-*'ın kullanımından düştüğüne işaret eder. Ayrıca *ayıt-*'ın *ay-* fiilinin ettirgen şekli olduğunu ve genellikle *ayt-* olarak kullanıldığını ifade eder (Clauson, 1972, 266-268). Tarihî ve çağdaş Türk dillerinde fiil yaygın bir kullanım alanına sahiptir. Tarihî dönem eserlerinde tanıklanan ifadelerle bakıldığında, *ay-* fiilinin genişlemiş şekilleri olan *ayıt-/ ayt-* fiilleri, Türk dilinin ilk devirlerinden beri kullanılmaktadır. Karahanlı Türkçesinde fiil için *ayıt-* “söylemek, sormak” (Atalay

DLT IV, s. 55; Ercilasun ve Akkoyunlu 2020, s. 566) anlamı verilmektedir. Harezmi Türkçesinde *ayıt-*/*ayt-* “demek, söylemek” (Ünlü, 2012, s. 66, 67) anlamlarına gelmektedir. Çağatay Türkçesine ait *ayıt-*/*ayt-* “demek, söylemek” (Ünlü, 2013, s. 77,80) manasında kullanılmaktadır.

(29) *ayttı: beym tejeri benim tınım alğıl:* “Dedi ki, Tanrım benim ruhumu al” (Grønbech, 1992, 18)

(30) *egir biz aytsaq yazuksuz-biz kensimizni aldar-biz:* “Eğer biz kendimizin günahsız olduğunu söylersek, kendimizi aldatırız” (Grønbech, 1992, 18)

(31) *bir kün anğa naşihat babından ayttım* “Bir gün ona nasihat amacıyla söyledim.” (GT, 117a/3)

2.7.3. dene- “tecrübe ve imtihan etmek” (İH 15; KTS 59a)

Dene- fiili, Eski Türk yazıtlarında *teñ* “denk, eş, bedel, miktar, sayı” (Aydın, 2021, s. 101; Şirin, 2020, s. 269) anlamlarında kullanılan kelimeye +A- isimden fiil yapma ekinin getirilmesiyle şekillenmiştir. (bk. OTWF II, s. 424) Eski Kıpçak Türkçesi metinleri içerisinde yalnızca *El-İdrâk Haşiyesi*'nde tespit edilmektedir. Eren, *denemek* < (*denemek*) maddesinde fiilin anlamlarını “1. değerini anlamak için bir insanı, bir nesneyi veya bir düşünceyi sınamak, tecrübe etmek 2. bir işe başarmak amacıyla başlamak, girişmek, teşebbüs etmek” şeklinde açıklar. Fiilin “deneme, tecrübe” anlamlarında kullanılan *den* (*deñ*) kökünden geldiğini *den-e-mek* > *denemek* şeklinde genişlediğini ifade eder (Eren, 2020, s. 135). Gülensoy (2007, s. 276) fiilin kökünü, Eski Türkçe *teñ* “eşit, eş değer” şeklinde bir isim kabul ederek *teñ+e-* > *teñe-* biçiminde açıklar. Clauson da *teñe:-* (*d*) fiilinin kökünü *teñ* “değer” anlamında kullanılan kelimeye dayandırmaktadır (Clauson, 1972, s. 516). Karahanlı Türkçesi dönemi eserlerinden *Atabetül-Hakayık*'ta *tenge-* “mukayese etmek” (Arat, 2006, s. 18) anlamına ve Harezmi Türkçesi eserlerinde *deñe-* “denkleştirmek”, *teñe-* “mukabele etmek, eşitlemek, denlemek” (Ünlü, 2012, s. 145, 67) anlamlarına gelmektedir.

2.7.4. öğren- (BM 63; DM 101a; GT 344; İM 433; İN 230; Kİ 64; KK 120; KTS 209a; MG 228; TA 131b) / *öğren-* (TZ 224a) / *ören-* (KTS 211b; TZ 226b) / *öören-* (CC 153; KPN 1098a; KTS 213b; TZ 228a) / *yören-* (KTS 328a; TA 159a) “öğrenmek, alışmak”

Fiilin Eski Uygur Türkçesi metinlerinde geçtiği en eski biçimi *ögrän-* “öğrenmek, alışmak, okumak” anlamında verilmektedir. (Caferoğlu, 2021, s. 147; Wilkens, 2021, s. 526) Kaşgarî'nin sözlüğünde fiil, *öğren-* “öğrenmek” (Atalay DLT IV, s. 451; Ercilasun ve Akkoyunlu 2020, s. 785) anlamında kullanılmaktadır. *Kutadgu Bilig*'de *öğren-* fiili için, “öğrenmek” (Arat, 1979, s. 356) karşılığı verilir. *Öğren-* fiilinin Harezmi ve Çağatay Türkçesi sahasında aynı anlamda kullanımını sürdürdüğü görülmektedir. *Harezmi-Altınordu Türkçesi Sözlüğü*'nde fiil, *öğren-* “öğrenmek, alışmak, âdet hâline getirmek” şeklinde tanımlanmıştır. (Ünlü, 2012, s. 456) Çağatay Türkçesiyle yazılmış metinlerinde fiil, *öğren-* “öğrenmek ve *örgeñ-* “öğrenmek, alışmak, bilgi edinmek, ezberlemek” (Ünlü, 2013, s. 872, 877) şeklinde görülmektedir. Fiilin yapısı ve köken bilgisi hakkında yapılan açıklamalarına bakıldığında Clauson, *öğren-* maddesinde fiili “öğrenmek (bir şeyi)” anlamında verir ve söz konusu fiilin **ögre:-* nin dönüşlü şekli olduğunu belirtir. Fiilin “sürü, hara” anlamındaki *ögür*'den geldiği düşüncesine karşı çıkararak bu kelimelerin aralarında anlamsal bir ilişki olmadığını belirtir. *Öğret-* şeklinin **ögre:-* fiilinin ettirgen biçimi olduğunu, *ö:ret-* ve metatezli *örget-* biçiminin Türk yazı dillerinde görüldüğünü dile getirir (Clauson, 1972, s. 114). Türk (2006, s. 7), Türk dilinin söz varlığında yer alan *ö-*, *ög*, *öge*, *öge-*, *ögür*, *öğren-*, *öğret-* kelimelerinin *ö-* “düşünmek, anlamak, bilinçli olmak” kökünden türetilmiş olduklarını ve Eski Türkçeden beri *ö-* ve **ög* / *ök* “akıl, zihin, hatır” kelimelerinin soyut kavramları

karşılmak için kullanıldıklarını belirtir. Ş. Tekin (2015, s. 191-193), *öğren-/öğret-* fiilleriyle *ög* kelimesi arasında bir ilişki kurulamayacağını bu fiillerin aslında *ögür* ile bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Gülensoy (2007, s. 653), *öğren-/öğret-* fiillerinin kökünü *ögür* “sürü” şeklinde bir isim kabul edip fiillerin tahlilini **ögür+A-n-* ve **ögür+A-t-* şeklinde yapmaktadır. Sevortyan, *övren-* fiilini “1. öğrenmek, eğitim almak, araştırma yapmak 2. alışmak, adet edinmek 3. bilmek 4. tanımak 5. öğüt almak” şeklinde açıklar ayrıca, fiilin kökeni hakkında bazı araştırmacıların görüşlerine yer verir. *Ögür* kelimesinin *ögre-* fiiliyle bağlantılı olduğunu, bahsi geçen fiilin *ö-* “düşünmek, bilmek” > *ög* “akıl, fikir” > **ögre-* şeklinde gramatikal bir gelişim izlediğini ifade eder (ESTY I, 1974, s. 497-498).

(32) *Luqmān hākīm-ge sordılar edebni kimden öğrendin ayttı edeb-sizlerden* "Lokman Hekim'e sordular: Edebi kimden öğrendin? Cevap verdi: Edepsizlerden" (GT, 61b/8-9)

(33) *karanınḡ munda yazuḡı yoḡ-turur ḡul-lar sultān in'āmına iḡsānına öğrenip tururlar* “Kölenin bunda günahı yoktur. Kulları, sultanın cömertliğine ve ihsanına alışmışlardır.” (GT, 48a/6-7)

2.7.5. öğret- (GT 344; İM 433; İN 230; MG 228; Kİ 64; KK 120; KTS 209b; TA 131b) “öğretmek, alıştırmak” / **övret-/üret-** “öğretmek, eğitmek” (CC 153; KPN 1099a; KTS 298b)

Kelime, **Ög(ü)re-* fiiline *-t-* ettirgenlik ekinin getirilmesiyle **ögür-e-* > *ögre-t-* şeklinde biçimlenmiştir. (bk. Clauson, 1972, s. 114; Güner, 2020, 184). (bk. **öğren-/öğren-/ören-/övren-**)

(34) *Jesus Christus buyurur üretir bizge evangelim içinde alay aytır:* “İsa bize emretti, öğretti ve İncil’de böyle dedi” (Grønbech, 1992, s. 153)

(35) *ay mu ‘allim manḡa edeb erkānın öğretkil harekātında nā-mevzūn bar ise terk iteyim* “Ey muallim, bana edep erkân öğret, hareketlerimde ölçüsüzlük varsa (onları) terk edeyim.” (GT, 115a/6-7)

2.7.6. öğreniş- “karşılıklı öğrenmek” (KTS 209a; MG 228)

Kıpçak Türkçesine ait dil yadigârlarından *Münyetü’l-Guzāt*’ta karşımıza çıkan fiil, *öğren-* fiiline *-(X)ş-* işteşlik ekinin getirilmesiyle *öğren-* > *öğren-(I)ş-* şeklinde kurulmuştur.

(36) *anı mingey tā ol aḡ birle öğreniş-gey bulay* “Ona binecek kişi ile o at böyle karşılıklı öğrenecekler.” (MG, 37b/6-7)

2.8. Araştırma ve inceleme fiilleri

2.8.1. ara- “araştırmak, aramak” (İH 5; KTS 10a)

Kelimenin Eski Türkçede “aramak, incelemek, yoklamak” anlamında kullanılan *ārḡa-* ~ *arka-* şeklinde gelişmesi muhtemel olduğu gibi izaha da muhtaçtır. (bk. Tekin, 1995, s. 171) Clauson, *ara-* fiilinin *arka-* “aramak, araştırmak; incelemek” fiilinden sonraki dönemlerde biçimlendiğini belirterek Türk yazı dillerinde yer alan şekillerini sıralar (Clauson, 1972, s. 217). Gülensoy da Clauson’un söz konusu görüşüne katılarak *ara-* fiilini *Divanü Lûgat-it-Türk*’te geçen **arḡa-* (< *ārḡa-*) ~ *arka-* “yoklamak, arayıp taramak” fiiliyle ilişkili olduğunu düşünür (Gülensoy, 2007, s. 74). Tarihî dönem metinleri incelendiğinde, Karahanlı Türkçesi eserlerinden *Divanü Lûgat-it-Türk*’te bu fiil, *ol anıy evin arḡadı* “O, onun evini ve evde bulunduğunu tahmin ettiği şeyi aradı.” biçiminde tanıklanır ve *arka-* “Oğuz lehçesinde aramak” karşılığı verilir (Atalay DLT IV, s. 34; Ercilasun ve Akkoyunlu 2020, s. 125, 126,

556). Harezmi ve Çağatay dönemi metinlerinde *ara-* şeklinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Harezmi Türkçesinde fiil, *ara-* “aramak, araştırmak” (Ünlü, 2012, s. 48) ve Çağatay Türkçesinde ise *ara-* fiili, “yoklamak, arayıp sormak, araştırmak” (Ünlü, 2013, s. 46) anlamında kullanılmaktadır.

2.8.2. *eyert-* “içini dışını iyice araştırıp aslına ermek” (İH 19; KTS 78b)

Kıpçak Türkçesi dönemine ait eserlerden sadece *El-İdrâk Haşiyesi*’nde tespit edilmektedir. Kelimenin Eski Uygur Türkçesi metinlerinde *êder-*, *âdâr-*, *idâr-* “aramak, takip etmek, kovalamak, arkasına bakmamak” (Caferoğlu, 2021, s. 89; Uigurica II, 1911, s. 40) anlamında kullanılan fiille ilişkili olması muhtemeldir. Fiil tabanına eklenen sondaki *-t-* ettirgen çatı ekine benzemektedir. İzbudak, *El-İdrâk Haşiyesi* adlı çalışmasında *eyertmek* madde başında söz konusu fiili, *iyertti* şeklinde vermekte ve “iyice içini dışını karıştırıp aslına erdi, meseleyi olduğu gibi anladı” olarak anlamlandırmaktadır. Karahanlı Türkçesinde fiil, *men anı êderdim* “ben onun izini takip ettim” biçiminde tanıklanır ve *êder-* fiili için “izini takip etmek, avlamaya çıkmak” karşılığı verilir (Atalay DLT IV, s. 168; Ercilasun ve Akkoyunlu 2020, s. 91, 632). Harezmi Türkçesinde fiil, *êder-* “takip etmek, izlemek, arkasından gitmek” (Ünlü, 2012, s. 162) anlamlarına gelmektedir. Çağatay Türkçesine ait metinlerde *iger-* şeklinde görülen fiil “takip etmek, bir şeyin arkasından yürümek” (Ünlü, 2013, s. 512) manasında kullanılmaktadır. Gabain’in *Eski Türkçenin Grameri* (1988) adlı eserinin “Sözlük” bölümünde *idâr-*, *itâr-* şeklinde verilen fiil için “takip etmek, takılmak” karşılıkları verilir (Gabain, 2003, s. 274). Clauson (1972, s. 67), kapalı /é/’li olarak *êder-* şeklinde verdiği fiilin temel anlamını “takip etmek” olarak açıklar. Clauson, fiilin kökeniyle ilgili bilgi açıklama yapmadan Eski Uygur metinlerinde ilk kez geçtiği örnekleri şu şekilde verir: “*Türkü vuu ff. Man. muyğak sıgunuğ uvu[tsuz] bilig için êderür ermiş ‘M I 35, 5-7: Uyğ. vuu ff. Bud. [gap] éyün êderip U II 40, 10; a.o. Suv. 16, 7’*” (Clauson 1972, s. 67).

2.8.3. *izle-* “irdelemek, istemek, dilemek, araştırmak” (İM 403; KTS 119b; TZ 181b)

Eski Türkçede “iz, nişan, belirti” (EDPT, s. 277) anlamında kullanılan *iz* şeklindeki isim köküne +*LA-* isimden fiil yapma ekinin getirilmesi yoluyla türetilmiştir. (Ayrıca bk. *iste-* /*izde-* “istemek, aramak, araştırmak”) Karahanlı dönemine ait eserlerden *Kutadgu Bilig*’de *izle-* “takip etmek” (Arat, 1979, s. 210) anlamında geçmektedir. Harezmi Türkçesi sahasında *izle-* “iz sürmek, takip etmek, izlemek” (Ünlü, 2012, s. 273) ve Çağatay Türkçesinde ise *izle-* “izlemek, yoklamak, araştırmak, aramak” (Ünlü, 2013, s. 553) anlamında kullanılmaktadır. Sevortyan, *izle-* (II) maddesinde fiil için “1. izinde gitmek, takip etmek, gözetmek 2. aramak, araştırmak 3. sürdürmek, 4. sanmak” karşılıklarını vererek fiilin görülen tüm şekillerinin *is > iz* “iz” isim kökünden +*LA-* ~ +*DA-* fiil türetim ekleriyle biçimlendiğini belirtir (ESTY I, 1974, s. 385).

(37) *yâhūd ayıtsa bir vâ’iz bir kâfirge kim, ol kâfir tursa yerinden taķı izlese ol vâ’izden kim ‘arz kılğay anıng öze imânnı, ayıtsa ol vâ’iz: olтурğıl meclisning songına dégi tése kâfir bolur* “Ya da yerinden kalkan ve o vaizden onun üzere imanı arz etmesini isteyen kafire o vaiz meclisin sonuna kadar otur dese kafir olur.” (İM, 10a/4)

2.8.4. *sana-* “saymak, hesaplamak” (CC 160; İM 439; Kİ 86; KPN 1225a; KTS 226a; MG 250; TZ 232a)

Eski Türkçe *san* (<*sā-n*) “sayı, sayma, hesap, kez, itibar” (DTS, s. 483; EDPT, s. 830-831; OTWF II, s. 306) anlamında kullanılan isim tabanına +*A-* isimden fiil yapan ekin eklenmesi yoluyla *sā- > *sā-n > san+A- > sana-* “saymak, hesaplamak” (DTS, s. 483; EDPT, s. 835; OTWF II, s. 308) şeklinde türetilmiştir. Tarihî ve çağdaş Türk dillerinde yaygın bir kullanıma sahiptir. Eski Uygur Türkçesiyle

yazılmış Budist metinlerinden *Altun Yaruk*'ta kelime şöyle geçmektedir: *Üç ming ulug ming uluşlar ol ança yir itigi barça uşalıp kog bolsar ol koglarning sakışın sanagalı bultukmaz* “Çok büyük şehirler, o yeryüzündeki eşya kadar ufalanıp toz olsa, o tozların sayısını hesaplamak mümkün olmaz” (AY 370/9-12; Kaya, 2021, s. 838). Karahanlı Türkçesinde fiil, *sana-* “saymak” (Atalay DLT IV, s. 487; Ercilasun ve Akkoyunlu 2020, s. 802) anlamında kullanılmaktadır. Harezmi Türkçesinde fiilin anlam genişlemesine uğrayarak *sana-* “1. denemek, sınamak, saymak, farz etmek, hesaplaşmak 2. “addetmek, kabul etmek” (Ünlü, 2013, s. 501) anlamlarını karşıladığı görülmektedir. Çağatay Türkçesi sahasında ise fiilin *sana-* “saymak, hesap etmek” (Ünlü, 2013, s. 947) manasında varlığını devam ettiği tespit edilmektedir.

(38) *bu uruşlardan başka nihâyetsiz uruşlar taķı bar turur kim sanasa bolmas kim aţ-ning tört ayaķı altından taķı karnı altından taķı tuyakları altından* “Bu vuruşlardan başka atın dört ayağı altından, karnı altından ve toynakları altından sayılamayacak kadar sonsuz vuruşlar da vardır.” (MG, 109b/9-110a/3)

(39) *sanar tahta* “hesap tahtası” (Grønbech, 1992, s. 160)

(40) *ve eger azıĝlı k zık  lt rse y yilmes azıĝlı k zıklar, y  kuşlardan, andan  zge kim biz sanaduk, kıymet v cib bolur* “Eğer saydığımız yiyilmeyen vahşi av hayvanlarından ya da kuşlardan vahşi av hayvanı öldürse, kıymet vacip olur.” (İM, 355a/8)

2.8.5. şay- “saymak, hesaplamak” (BM 69; DM 104a; İM 440; KK 67; KTS 229a; TZ 234b)

Eski Türkçede “saymak” anlamında kullanılan kök biçim *sa-* fiilinin tarihsel süreçte **sa-* > *say-* şeklinde genişlediği görülmektedir. (bk. EDPT, s. 830-831) Tekin, *s -* fiil kökünü aslı uzun ünlü içeren kelime listesine ekleyerek *s y-* fiiliyle ilişkilendirmektedir (Tekin, 1995, s. 174). Gülensoy, Eski Türkçe *say-* “sayıları arka arkaya söylemek” anlamındaki fiili *s -* > **s y-* şeklinde özümleyerek son sesteki gelişimi *-y* < *-d* < *-d* biçiminde değerlendirir (2007, s. 744). Ő. Tekin (2015, s. 91), *say-* fiilinin en eski biçiminin **sad-* fiiliyle bağlantılı olabileceğine dikkat çeker.

Karahanlı Türkçesinde fiilin *say-* şekline rastlanılmamaktadır. Bu dönemde **s y-* fiilinin eş anlamlısı olarak kullanılan *s -* “saymak” şekli tanıklanmaktadır: *s dı n ĝni* “nesneyi saydı”; *köy s dım* “koyunları saydım” (Ercilasun ve Akkoyunlu 2020, s. 125, 457). Harezmi Türkçesinde *say-* fiili “saymak, hesap etmek” ( nl , 2012, s. 501) ve  ağatay Türkçesinde *say-* “saymak” ( nl , 2013, s. 956) biçim ve anlamında tespit edilmektedir.

(41) *taķı H k n  athĝ kit bde, eger sayysa barmakları ucu birle ker hiyyet bolmas t p* “Hakani atlı kitapta, eğer parmaklarının ucu ile saysa kerahet olmaz diye söyledi. (İM, 189a/7-8)

2.8.6. tint- “araştırmak, incelemek, denemek” (KTS 276b; KPN 1430b; CC 189)

Eski Türk yazıtlarında tanıklanmayan *tint-* fiili, Eski Kıpçak Türkçesi dönemine ait dil yadig rlarından *Codex Cumanicus*'ta tespit edilmektedir. Fiilin Eski Uygurca metinlerinde *yint-* “aramak” (Wilkens, 2021, s. 904) ve Karahanlı Türkçesinde *yind-* “(ev vb. yerleri) aramak” (Atalay DLT IV, s. 792; Ercilasun ve Akkoyunlu 2020, s. 976) anlamındaki fiille /*t-*/ ~ /*y-*/ ses denklilil dolayısıyla *tint-* fiiliyle bağlantılı olması muhtemeldir. (bk. Clauson, 1972, s. 946; OTWF II, s. 703-704; VEWT, 1969, s. 481)

2.9. Fark etme, ayırt etme fiilleri

2.9.1. başar- (III) “tedbir almak, başarmak” (KTS 24b; TZ 148b)

Eski Türk yazıtlarında “1. baş, kafa 2. bir kavim, boy, topluluk veya ordunun lideri 3. tepe, zirve, doruk, ırmağ başı 4. zaman, sıra, yer, önem vb. bakımlardan önce gelen, başlangıç, ilk” (Şirin, 2020, s. 722) gibi geniş anlamlarla kullanılan *baş* ismine *+(A)r-* fiil türetim ekinin eklenmesi yoluyla türetilmiştir. Clauson, *başar-* (*başğar-*) maddesinde fiilin temel anlamlarının “başlamak, kılavuzluk yapmak” olduğunu ancak, orta dönemde fiilin anlamında büyük bir gelişme yaşandığını ve bugünkü anlamlarının “tamamlamak, başarılı bir sonuç için yola gösterme” şeklinde olduğunu belirtir. Clauson, fiilin yapısını *baş*’tan türemiş geçişli fiil olarak vererek pek çok Türk yazı dilinde yaşadığını ifade eder (Clauson, 1972, s. 380). Gülensoy (2007, s. 119), Eski Türkçe *baş* ismine türetim eklerinin eklenmesiyle *başar-* fiilini *başğar-* (< *baş+ğar*) şeklinde tahlil etmiştir. Karahanlı Türkçesi döneminden kalma tarihî metinlerde tanımlanmayan fiilin Harezmi Türkçesinde *başar-* “başarmak” (Ünlü, 2012, s. 80) ve Çağatay Türkçesinde *başkar-* “başarmak, bitirmek, yol göstermek, çevirmek, yönetmek” (Ünlü, 2013, s. 106) şeklinde kullanımını sürdürdüğü tespit edilmiştir.

2.9.2. **berin-** “ortaya çıkmak, görülüp anlaşılma” (CC 29; KPN 256b; KTS 28a)

Eski Türkçe döneminden itibaren yazılı metinlerde *ber-* / *bir-* fiili “vermek” (Aydın, 2021, s. 146; Tekin, 2003, s. 240, 241; Şirin, 2020, s. 724) temel anlamıyla kullanılmaktadır. Eski Türkçe *ber-* fiilinin türevi olan *berin-* fiili *-(In)-* fiilden fiil yapma ekiyle genişlemiş bir şekildedir. Kıpçak Türkçesinde fiilin aldığı ek vasıtasıyla yeni anlamlar kazanarak anlam dairesini genişlettiği görülmektedir.

2.9.3. **duruk-** (II) “bir meselenin bir yerinde şüphelenip zihnen durmak” (İH 17; KTS, 66a)

Türk dilinin ilk yazılı belgelerden itibaren *tur-* “ayağa kalkmak, hayatta olmak, kalmak, nöbet tutmak” (Aydın, 2021, s. 171; Tekin, 2003, s. 255; Şirin, 2020, s. 744) anlamıyla kullanılan fiile *-(U)k-* fiilden fiil yapma ekinin getirilmesiyle *turuk-* (< *tur-uk-*) şeklinde genişlemiştir. Clauson, *tur-* fiilinin temel anlamının “durmak” olduğunu bununla birlikte “ayakta durmak”, “yerinde durmak” şeklinde genişleyerek Tarihî ve çağdaş Türk dillerinde yaygın bir kullanıma sahip olduğunu belirtir. Ayrıca, Eski Türkçe döneminden beri yardımcı fiil olarak da kullanıldığını ifade eder (Clauson, 1972, s. 529-530).

(42) *durukmak* “*duruktu-* giderken duruvermek; ayrıca bir meselenin bir yerinde şüphelenip zihnen tevakkuf etmek” (İzbudak, 1936, s. 17)

2.9.4. **koçun-** “rahatsız olup kaçınmak, çekinmek” (İH 31; KTS 152a)

Kıpçak Türkçesi dönemine ait eserlerden sadece *El-İdrâk Haşiyesi*’nde tespit edilmektedir. Eski ve Orta Türkçe döneminde fiilin *koçun-* şekline rastlanılmamaktadır. Eski Anadolu Türkçesi döneminde *koçun-* biçiminde görülen fiil “çekinmek, itiraz etmek, korkmak” (TaS IV, s. 2592) anlamlarıyla karşımıza çıkmaktadır. Türkiye Türkçesi ağızlarından yapılan derlemelerle oluşturulan *Derleme Sözlüğü*’nde ise /g/ ve /k/ ön sesli olarak *gocun-* 1. sakınmak, çekinmek, kaçınmak 2. ürkmek, huylanmak 3. korumak 4. gücenmek, alınmak 5. şüphelenmek” (DS VI, s. 2090); *koçun-* “sakınmak” (DS VIII, s. 2895) anlamında yer almaktadır. Fiilin yapısı ve kökeniyle ilgili açıklamalarına bakıldığında Kaçalin’in (2006, s. 204), *koçın-* fiilini “sakınmak, çekinmek, kaçınmak, ürkmek, huylanmak, korumak, gücenmek, alınmak; şüphelenmek” anlamıyla verdiği ve *kūç+i-n-* fiiline bağladığı görülür. Güngördü (2015, s. 19), bahsi geçen *gocun-/kocun-* fiilinin kökünü ‘kayıp, zarar’ anlamındaki *kor ~ kōr* isim köküne dayandırarak *kor ~ kōr* isim köküne *+CX-* (~ *+şı-* ~ *+jı-*) isimden fiil yapma eki ve *-n-* dönüşlülük ekinin eklenmesiyle fiilin **kōr+çı-n-* şeklinde genişlediğini düşünmektedir.

2.9.5. **tanıkla-** “tanıklamak” (KTS 261a; TZ 251b)

Eski Uygur Türkçesinden kalma tarihî metinlerde *tanuqla-* fiili, “tanıklık etmek, şahadet etmek, tevsik etmek, tasdik etmek” (Caferoğlu, 2021, s. 224) anlamında kullanılmaktadır. Wilkens’in Eski Uygurca üzerine hazırladığı sözlüğünde ise fiil için, *tanukla-* “şahitlik etmek, tanıklık etmek, tanıklamak, tanık göstermek, (bir iddiayı) tanıkla desteklemek; (zihni veya bir ritüel bağlamında) gerçekleştirmek; duymak, öğrenmek” (Wilkens, 2021, s. 671) karşılıkları verilmektedir. Söz konusu fiil, *tanu-/tanu-* “tanımak” (EDPT, s. 516) fiiline fiilden isim yapan *-k-* ve isimden fiil yapan *+la-* ekinin eklenmesiyle *tanıkla-* (< *tanu-k+la-*) şeklinde türetilmiştir. Karahanlı Türkçesinde *tanıkla-* ~ *tanukla-* şeklinde tespit edilemeyen bu fiil, Harezmi Türkçesinin eserlerinde *tanuq* “tanık, şahit” ismi ve *bol-* ve *kıl-* yardımcı fiili ile kurulmuş birleşik yapıyla *tanuq bol-* “şahitlik etmek” *tanuq kıl-* “şahit tutmak” (Ünlü, 2012, s. 566) biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Çağatay Türkçesinde ise *tanuqla-* fiilinin “itiraf etmek, karar vermek, sabit olmak, doğru söylemek” (Ünal, 2013, s. 1078) biçim ve anlamlarında varlığını devam ettirdiği görülmektedir.

2.9.6. **tuy-** “1. duymak 2. farkına varmak” (CC 201; GT 381; Kİ 67; KPN 1504b; KTS 286a)

Eski Türkçede “duymak, hissetmek, fark etmek, algılamak” (Şirin, 2020, s. 744) anlamlarıyla kullanılan *tuy-* fiili, Tonyukuk yazıtı 2. taş, batı cephesi, 3. satırında yer almaktadır. Aydın (2021) ifadeyi şu şekilde anlamlandırır:

T2 B 3 (38): *keçe keltimiz kelmiş alp tedi tuymadı* “geçerek geldik. (Buraya) gelmek zordu” dedi(m). “(Ama kimse) hissetmedi” (Aydın, 2021, s. 114; bk. Şirin, 2020, s. 518).

Runik harfli Eski Uygurca metinlerden *Irak Bitig*’in 61. falında *tuy-* fiili, *turña kuş tüşnekişe konmuş tuymatın tuzak<k>a ilinmiş* “(Fal şöyle) der: ‘Bir turna, tüneğine konmuş. (Bu sırada) farkına varmadan tuzağa yakalanmış.’” (Yıldırım, 2017, s. 48) biçiminde tespit edilmektedir. Kaşgari’nin sözlüğünde *tuy-* fiili “duymak” (Atalay DLT IV, s. 664); “sezmek, fark etmek, hissetmek” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2020, s. 906) anlamı ile verilmektedir. Harezmi ve Çağatay Türkçesi sahasında fiilin benzer anlamlarda kullanımını sürdürdüğü görülmektedir. *Harezmi-Altınordu Türkçesi Sözlüğü*’nde *tuy-* “duymak, hissetmek” şeklinde tanımlanmıştır (Ünlü, 2012, s. 609). Çağatay Türkçesiyle yazılmış metinlerinde *tuy-* (I) fiili, “duymak, hissetmek, sezme, işitmek” (Ünlü, 2013, s. 872, 877) şeklinde görülmektedir. Fiilin tarihî dönemlerdeki kullanım alanı için bk. (DTS, s. 584; EDPT, s. 567; ESTY III, 1980, s. 290-292)

(43) *it urdı, men tuydım* “İt havlamaya başladı, ben duydum.” (Grønbech, 1992, s. 201)

(44) *bir kim-irse bu vâkı’a-nı tuyup sultânğa anglattı* “Bir kimse bu olayı duyup sultana anlattı.” (GT, 36a/5-6)

2.9.7. **yañıl-** (BM 55; CC 218; GT 392; MG 283; KPN 1665b; KTS 310a) / **yağıl-** (KTS 306a; TZ 275b) / **yañal-** (Kİ 119; KTS 309b) “yanılmak, hata yapmak”

Eski Türkçede döneminde *yañıl-* “yanılmak, hata yapmak” (Aydın, 2021, s. 174; Şirin, 2020, s. 747; Tekin, 2003, s. 258) anlamlarını karşılamaktadır. Söz konusu fiil, Köl Tegin, Bilge Kağan, Tonyukuk yazıtlarında on üç kez tespit edilmiştir. Fiilin geçtiği birkaç örnek ifadeyi Aydın (2021) şöyle okuyup anlamlandırır:

KT G 6/BK K 4: *bir kişi yañılsar uguşı bodunu böşükine tegi kıdmaz ermiş* “Bir kişi yanıldığında soyu soppu, halkı (ve) akrabalarına varıncaya kadar sağ bırakmamış.”

KT D 20/BK D17: özi **yañıltı** kağanı ölti “Kendisi yanıldı, kağanları öldü.” (Aydın, 2021, s. 48, 57, 75, 86; Şirin, 2020, s. 475; Tekin, 2020, s. 20, 29, 44, 56)

Eski Uygur Türkçesi dönemi metinlerinde de kelimenin *yañıl-* “yanılmak, hataya düşmek” anlamında kullanıldığı tespit edilmektedir (Caferoğlu, 2021, s. 283; Kaya, 2021, s. 922; Wilkens, 2021, s. 863; Yıldırım, 2017, s. 363). Karahanlı Türkçesinde fiilin *yañıl-* “yanılmak” (Arat, 1979, s. 20; Atalay DLT IV, s. 742) anlamında kullanıldığı görülmektedir. Harezmi ve Çağatay Türkçesi sahasında fiilin benzer anlamlarda kullanımını sürdürdüğü görülmektedir. *Harezmi-Altınordu Türkçesi Sözlüğü*’nde *yañıl-* “yanılmak, hata yapmak” şeklinde tanımlanmıştır (Ünlü, 2012, s. 660). Çağatay Türkçesiyle yazılmış metinlerinde ise *yañıl-* “yanılmak, karıştırmak” (Ünlü, 2013, s. 1229) şeklinde görülmektedir. Clauson, *yañıl-* “hata etmek, yanlış yapmak, kusur işlemek” anlamlarında kullanılan fiilin edilgen çatılı olduğunu belirtmektedir. Fiilin kökü gibi düşünülen **yañ-* “yanılmak” biçiminin sadece *Sanglah* adlı eserde tanımlandığını belirtir. Ancak, bu kök biçimin belirsiz bir alıntıyla örnekendirilmesi nedeniyle muhtemelen *yañıl-* fiilinden geri şekillenmiş olabileceğini düşünür (Clauson, 1972, s. 590). Fiilin tarihî dönemlerdeki kullanım alanı ve kökeni için bk. (DTS, s. 234; ESTY IV, 1989, s. 120-121).

(45) *kaçan devr tar bolsa at niçe kim zîrek bolsa **yañırlur** “Döndüğünde at ne kadar zeki (bile) olsa yanılır.”* (MG, 14a/6-7)

(46) ***yañıldınğ** ka’be-ninğ yolın yana **qayt** / Bu türkistân yol-dur kim kiter-sen “Kabenin yolunu şaşırırdın geri dön! Gidersen bu Türkistan yoludur.”* (GT, 52b/7-8).

2.9.8. yoğla- “bir şeyin yokluğunu fark etmek, yokluğunu hissetmek, kaybetmek” (CC 231; KTS 326a)

Tarihî Göktürk ve Uygur dönemi metinlerinde *yok-* “yok, mevcut değil” (Aydın, 2021, s. 177; Caferoğlu, 2021, s. 301; Tekin, 2003, s. 260; Şirin, 2020, s. 749; Yıldırım, 2017, s. 368) temel anlamıyla kullanılan kelimeye +*LA-* isimden fiil yapma ekinin eklenmesiyle *yoğla-* fiili türetilmiştir. Karahanlı Türkçesi döneminde fiilin *yokla-* “çıkarmak, yükselmek” (Arat, 1979, s. 550; Atalay DLT IV, s. 798; Ercilasun ve Akkoynlu 2020, s. 980, 632) anlamında kullanıldığı görülmektedir. *Harezmi-Altınordu Türkçesi Sözlüğü*’nde *yokla-* fiili “yükselmek, yükseğe çıkmak, kaybetmek, yoklamak” şeklinde tanımlanmıştır (Ünlü, 2012, s. 692). Çağatay Türkçesiyle yazılmış metinlerde ise *yokla-* “yoklamak, aramak, araştırmak, inceden inceye araştırmak, detaylı bir şekilde araştırmak” (Ünlü, 2013, s. 1229) anlamlarını karşıladığı görülmektedir. Aydın (2022), *Eski Türklerde gündelik hayat* adlı çalışmasında *yokla-* fiilinin “yukarı, yükselmek, göğe yükselmek” gibi anlamlarının yanında Eski Türk yazıtlarında “ölmek” mecaz anlamıyla da kullanıldığına dikkat çeker. Bahsi geçen fiilin *yok ~ yuk* kök biçiminden türetildiğini bununla birlikte “yukarı” anlamıyla *yok ~ yuk* kelimesinin ise yazıtlarda tespit edilemediğini ifade eder (Aydın, 2022, s. 381). Clauson, *yo:k* “yok, yokluk” temel anlamıyla kullanılan kelimenin kökünü **yo:-* şeklinde bir fiile dayandırarak **yo:-* fiilinden -*k* fiilden isim yapma ekiyle türetildiğini düşünür (Clauson, 1972, s. 895).

(47) *erkeç **yoğladım**. “Bir keçinin yok olduğunu fark ettim.”* (Grønbech, 1992, s. 231)

2.10. Değerlendirme ve karar verme fiilleri

2.10.1. anıt- “1. bir şey yapmayı tasarlamak, niyet etmek 2. mücerret bir şeyi hazırlamak” (İH 5; KTS 9b)

Eski Uygur Türkçesinde *anu-* “hazır olmak, hazırlanmak” (DTS, s. 46; EDPT, s. 171; OTWF II, s. 762) anlamında kullanılan fiilin türevidir. Yapı bakımından *anu-* ~ *anı-* fiiline -(*X*)*t-* fiilden fiil yapma ekinin

getirilmesiyle *anut-* > *anı-t-* > *ant-* şeklinde genişlemiştir. Eski Uygur Türkçesiyle yazılmış *Altun Yaruk*'ta *anut-* fiilinin yer aldığı örnek cümle şu şekilde geçmektedir: *k(e)ntü k(e)ntü kuvrag<ı>mız birle közünmez etözin ol **anut**muş itmiş arıg turug nomlug orunta* “kendi topluluğumuz ile görünmeyen bedenle o hazırlattığı temiz öğretili yere” (AY 431/10/12; Kaya, 2021, s. 446). Karahanlı metinlerinde /u/’lu şekilde görülen fiil, *anut-* “hazırlamak” (Arat, 1979, s. 21; Atalay DLT IV, s. 29, 30); *anut-* “hazırlatmak” Ercilasun ve Akkoyunlu 2020, s. 552) anlamıyla yer almaktadır. Harezmi Türkçesinde fiilin *anut-* “hazırlamak, hazırlatmak” (Ünlü, 2012, s. 47) ve Çağatay Türkçesinde eserlerinde *anut-* “hazırlamak” (Ünlü, 2013, s. 45) anlamlarını karşıladığı görülmektedir.

2.10.2. *büsre-/büsüre-* “izin vermek, tasvip etmek, razı olmak, kabul etmek” (CC 44; KTS 40b)

N. Poppe (1962), *Die Mongolischen Lehnwörter im Komanischen* başlıklı yazısında *Codex Cumanicus*'ta geçen *büsre-/büsüre-* fiilinin Moğolcadan alıntı olduğunu ifade eder (Poppe, 1962, s. 335). Knüppel de Kıpçak Türkçesindeki Moğolca söz varlığını ele aldığı çalışmasında Poppe'nin görüşüne katılır ve fiilin Moğolca kökenli olduğunu öne sürmektedir (Knüppel, 2009, s. 355). Çiçek (2015, s. 82), *Kıpçak Sözlüklerindeki Moğolca Unsurlar* adlı makalesinde fiilin *büsre-/büsüre-* < Mo. *büsire-/bisire-* şeklinde Moğolcadan alındığını belirtir. *Moğolca-Türkçe Sözlük*'te *bisire-* fiili “inanmak, güvenmek, saygı göstermek, tapmak; pek sevip saymak, tapınmak, saygı duymak, itibar etmek” anlamında geçmektedir (MTS I, s. 170). Söz konusu fiil, Eski Kıpçak Türkçesi metinleri içerisinde yalnızca *Codex Cumanicus*'ta yer almaktadır.

(48) *sen büsrügençe* “Senin müsaade ettiğin sürece...” (Grønbech, 1992, s. 44)

(49) *çın han büsrep seni sevdi.* “Gerçek hükümdar seni kabul edip sevdi.” (Grønbech, 1992, s. 44)

2.10.3. *yar-* (II) “karar vermek, hüküm vermek” (CC 218; KPN 1633b; KTS 311a)

Fiil hakkında ilk kayıtlar, Eski Türkçe döneminde karşımıza çıkmaktadır. Türk runik harfli *İrk Bitig*'in 40. falında “yarmak, ikiye bölmek” temel anlamıyla kullanılan *yar-* fiili şöyle geçmektedir: *talım orı yarınca yasıcın yalım kayag **yara** urupan yalhusun yoriyur* “(Fal şöyle) der: Yırtıcı kuzukapan, kürek kemiği kadar geniş ok temreniyle (gagasıyla) yalçın kayaya yararcasına vurup, yalnız başına yaşıyor (Yıldırım, 2017, s. 42, 363). Wilkens'in Eski Uygur Türkçesinin söz varlığı aktardığı sözlüğünde *yar-* ~ *y(a)r-* fiili “kıracak açmak, bıçakla açmak, kırmak, parçalamak; deşmek, söküp çıkarmak, kırmak; bölmek, (sevgili) ayartmak; bildirmek, açığa vurmak, açıklamak, anlatmak” anlamlarıyla geçmektedir (Wilkens, 2021, s. 866). Şirin, Eski Türkçede “yarma, kesme” anlamında kullanılan *yar-* fiilinin tarihî süreçte “olguları yarma ve gerçeği bulma nesnesi veya kavramı” şeklinde mecaz anlamlar kazandığını ifade etmektedir (Şirin, 2020, s. 154). Clauson, *yar-* (*ya:r-*)maddesinde “yarmak, bölmek (keskin bir araçla)” şeklinde anlamlandırdığı fiilin Türk yazı dillerindeki biçim ve anlamları örneklerle gösterir (Clauson, 1972, s. 954-955). Karahanlı, Harezmi ve Çağatay Türkçesi eserlerinde fiilin “yarmak, parçalamak, bölmek” temel anlamıyla kullanıldığı tespit edilmektedir. Karahanlı dönemi eserlerinden *Divanü Lûgat-it-Türk* adlı sözlükte *yar-* “yarmak, bir şeyi keserek zorla yarmak, parçalamak, yere sınır çizmek” (Atalay DLT IV, s. 747; Ercilasun ve Akkoyunlu 2020, s. 952) ve *Kutadgu Bilig*'de *yar-* “yarmak” (Arat, 1979, s. 523) anlamıyla yer almaktadır. Harezmi Türkçesinde *yar-* (I) “yarmak, kesmek, ikiye bölmek, ayırmak, açmak” (Ünlü, 2012, s. 662) ve Çağatay Türkçesinde ise *yar-* (I) “yarmak, parçalamak, incelemek” (Ünlü, 2013, s. 1231) manalarına gelmektedir. Söz konusu fiil “kırmak, yarmak, parçalamak” temel anlamları yanında “karar vermek, hüküm vermek” anlamlarını kazanarak anlam dairesini mecazlaşma yoluyla genişletmiştir.

(50) *yargu yarar-men*. “Karar veririm.” (Grønbech, 1992, s. 218)

2.10.4. *yargula*- “karar vermek, yargılamak” (CC 220; KPN 1640a; KTS 312a)

Eski Türkçe *yar-* fiilinin *-GU+* fiilden isim yapma ekini almasıyla *yargu* “hüküm, adalet” (EDPT, 1972, s. 963) ismi türetilmiş ve türetilen *yargu* isim tabanına *+LA-* isimden fiil yapma ekinin getirilmesiyle de *yargula-* fiili kurulmuştur. Eski Kıpçak Türkçesi metinleri içerisinde bu fiil yalnızca *Codex Cumanicus*’ta tespit edilmektedir. Ancak, *yar-* fiilinin türevlerinden olan *yargu* kelimesi Eski Uygur Türkçesi metinlerinden itibaren karşımıza çıkmaktadır. Caferoğlu kelimenin Eski Uygurcadaki karşılığını “karar, hüküm” olarak verir (Caferoğlu, 2021, s. 287). Wilkens, *yargu* kelimesini “yargı” anlamında açıklar ve Moğolca *jarγu* kelimesiyle karşılaştırır (Wilkens, 2021, s. 868). Clauson, *yargu* madde başında aldığı kelimenin *yar-* fiilinden türemiş “araç ismi” olduğunu asıl anlamının “yarmak için araç” olarak geçtiğini ifade eder. Ancak, kelimenin yaygın kullanımının “kanuni mahkeme (yani yarma olaylarını ve gerçeği keşfetmek için araç)” anlamında olduğunu bu kavram alanı içinde bazen “dava” ve kanuni karar” manasına da geldiğini belirtir. Clauson, *yargu*’nun Moğolcadan daha eski bir dönemde tespit edilmediğini söyler. Köl Tegin ve Suci yazıtında bu kelimeyle aynı kökten türeyen *yargan* kelimesinin varlığı dolayısıyla *yargu* kelimesinin Moğolcadaki *carγu* “hukuk mahkemesi, dava” kelimesinden daha eski olduğunu dile getirir (Clauson, 1972, s. 963). Şçerbak (2019), *Eski dönem Türk-Moğol Dil ilişkileri* adlı eserinde, Eski Türkçe **yargu* kelimesinin Orta Moğolcada *carγu* ~ *carγu* “mahkeme” şeklinde görüldüğünü ifade eder (Şçerbak, 2019, s. 120). Bu veriler doğrultusunda kelimenin hukuk kavramı bağlamında bir özelleşmeye gittiği açıkça görülmektedir.

(51) *tirilerni ölülerni yargulama*. “Diriler ve ölüler hakkında mahkeme kurmak.” (Grønbech, 1992, s. 220)

Sonuç

Bu çalışmada, Tarihî Kıpçak Türkçesindeki biliş fiilleri üzerinde durulmuştur. Tarihî Kıpçak Türkçesi söz varlığının kapsamlı şekilde ele alındığı *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*’nün ve diğer tarihî dönem eserlerinin taranmasıyla (47) biliş fiili tespit edilmiştir. Biliş fiillerinin imla ve ses değişimine uğramış varyantları (*sağın-* ~ *sakın-*, *dile-* ~ *tile-*, *iste-* ~ *izde-*, *üksün-* ~ *üpsün-*, *unıd-* ~ *unut-* ~ *unut-* gibi) bu sayının dışında tutulmuştur. İncelemeye alınan fiiller, semantik yönden on başlık altında sınıflandırılmıştır. Yapılan çalışmayla tarihî-karşılaştırmalı yöntemle ele alınan biliş fiillerinin yapı ve köken özellikleri bakımından şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Yapılan inceleme neticesinde, kökeni Türkçe olan *aḡ-*, *aḡla-*, *ayıt-* ~ *ayt-*, *bil-*, *taḡı-*, *sağın-* ~ *sakın-*, *uḡ-* gibi fiillerin sayısı (44) olarak tespit edilmiştir. Türkçe kökenli fiiller dışında, Moğolca kökenli (1), Çince köken + Türkçe ek yapısında (1) ve Farsça köken + Türkçe ek yapısında (1) fiil belirlenmiştir. Yapı bakımından isim kök ya da tabanlarına getirilen eklerle türetilmiş fiillerin daha ağırlıklı yer tuttuğu görülmüştür. Fiiller türetildikleri ek bakımından değerlendirildiğinde, Eski Türkçe döneminden bu yana kullanılan *{+LA-}* İsimden fiil yapma ekinin diğer yapım eklerine kıyasla daha işlek kullanıma sahip olduğu belirlenmiştir. İncelemede köken ayırt etmeksizin yapım ekleriyle kurulmuş fiillerin dağılımı şu şekildedir:

{+A-} *dile-* ~ *tile-*, *dene-*, *sana-* | *{+Ar-}* *başar-* | *{+DA-}* *iste-* ~ *izde-* | *{+GAR-}* *esker-* | *{+LA-}* *aḡla-*, *ārzüla-*, *esle-*, *ırkıla-*, *izle-*, *oranla-*, *orunla-*, *tanıkla-*, *yargula-*, *yoral-* | *{+rA-}* *çınra-*, *üşre-* | *{+sIn-}* **üksün-* ~ **üpsün-* | *{-DÜr-}* *aḡdur-* | *{-(A)l-}* **yaḡal-* | *{-(I)l-}* **yaḡıl-* ~ *yaḡıl-* | *{-(I, U)n-}* *berin-*,

*koçun-, *küsen-, san- ~ saan-, *ögren- ~ öğren- ~ ören- ~ övren- ~ yören-, sağın- ~ sakın- | {- (I)ş-} öğreniş- | {- (I)t-} anlat-, ayıt- ~ ayt-, eyert, öğret- ~ övret- ~ üret- | {- (X)gSA-} körüvse-, tabuvs-.

Çalışmada, tarihî Türk lehçelerinde basit yapılı *ağ-*, **ara-*, *bil-*, **ölç-* (~*öleşe-), *sā-* (~*say-*), *tuy-*, *uk-*, *unid-* ~ *unut-* ~ *unut-* gibi fiillerin tarihî Kıpçak Türkçesinde birtakım fonetik ve anlamsal değişimlerle varlığını sürdürdüğü tespit edilmiştir. Eski Türk yazıtlarında ve tarihî Türk lehçelerinde tespit edilemeyen *büsre-* ~ *büsüre-*, *tabuvs-*, *üksün-* ~ *üpsün-*, *yoral-*, fiilleri sadece Kuman-Kıpçak sahasına ait dil yadigarlarından *Codex Cumanicus*'ta tespit edilmiştir. *Üksün-* fiilinin **ögsin-* ile yapısal ve anlamsal bakımdan nasıl ilişkilendirileceği ve fiilin ilk hecesindeki ünsüzün asli şeklinin /k/'li mi yoksa /p/'li mi olması gerektiği tartışma konusudur. Bununla birlikte Kuman-Kıpçak ve Ermeni Harfli Kıpçak metinlerinde geçen *berin-*, *tint-*, *yar-* (II), *yarğula-* fiillerine diğer tarihî Kıpçak Türkçesi metinlerinde rastlanılmamıştır. Çalışmada ele alınan *esker-*, *tint-* fiillerinin bugünkü Kıpçak ve Karluk grubu Türk yazı dillerinde yaygın bir kullanıma sahip olması dikkat çekici bir husustur. Memlûk-Kıpçak Türkçesine ait eserlerden *Kitâbu'l-İdrâk Li-Lisânü'l Etrâk*'te *çınra-*, *oranla-*, *öleçe-*; *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l Lügati't-Türkiyye*'de *orunla-*, *üşre-* ve *El-İdrâk Haşiyesi*'nde ise *eyert-*, *dene-*, *koçun-* fiillerinin bu eserler dışında kullanımları tespit edilememiştir. Çalışma neticesinde, tarihî Kıpçak Türkçesi metinlerinden hareketle bu sahada kullanılan biliş fiillerinin söz varlığı ortaya çıkarılmıştır. Karadeniz'in kuzeyinden Kafkasya'ya, Mısır ve Suriye başta olmak üzere Orta Doğu'ya uzanan geniş coğrafi sahada yazı dili olarak kullanılan tarihî Kıpçak Türkçesindeki dil malzemesi, Türk dilinin düşünce yapısı ve bunu anlamlandırma sürecine ilişkin önemli veriler sunmuştur. Çalışmayla, soyut kavramları ifade etmek için kullanılan söz konusu kelime yapılarının çeşitliliği ve inceliği gözler önüne serilmiş, ayrıca Türk dilinin düşünce ve anlam bakımından zenginliği ortaya konulmuştur.

Kısaltmalar

Atalay DLT IV: Divânü Lûgât-it-Türk (Dizin), **AY:** Altun Yaruk, **bk.** bakınız. **DS VI:** Derleme Sözlüğü (VI) **DTS:** Drevnetyurkskiy Slovar', **EDPT:** An Etymological Dictionary of Pre- Thirteenth-Century Turkish, **ESTY:** Êtimologičeskiy Slovar' Tjurkskix Jazykov (I-VII), **EUTS:** Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü, **krş.** karşılaştırmamız, **MTS:** Moğolca-Türkçe Sözlük (I-II), **OTWF II:** Old Turkic Word Formation, **TaS IV:** Tarama Sözlüğü (IV), **VEWT:** Versuch eines etimologishen Wörterbuchs der Türksprachen.

Kaynakça

- Acar, E. (2019). *Codex Cumanicus'ta Bulunan Mental Fiillerin Günümüz Anadolu Ağızlarındaki Kullanımları Üzerine. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1276-1292.
- Alan, İ., Özeren M. (2018). Kıpçak Türkçesinde Mental Fiiller. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (61), 203-224.
- Arat, R. R. (1979). *Kutadgu Bilig III İndeks*. (Hzl. K. Eraslan, O. F. Sertkaya ve N. Yüce). İstanbul: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Arat, R. R. (2006). *Edib Ahmet B. Mahmud Yükneki Atebetü'l-Hakayık*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Atalay, B. (1999). *Kâşgarlı Mahmud-Divânü Lûgât-it-Türk*. Dizin, Ankara: TDK. (DLT)
- Atalay, B. (1945). *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lûgati't-Türkiyye*. İstanbul: Türk Dil Kurumu. (TZ)
- Aydın, E. (2021). *Orhon Yazıtları (Köl Tegin, Bilge Kağan, Tonyukuk, Ongi, Küli Çor)*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Adın, E. (2022). *Eski Türklerde Gündelik Hayat*. İstanbul: Kronik Kitap.
- Berta, Á. (1996). *Deverbale Wortbildung im Mittelkiptschakisch-Türkischen*. Wiesbaden.

- Bilgin Aksoy, G. (2021). *Azerbaycan Türkçesinde Mental Fiiller*. Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Bilgin Aksoy, G. (2022). Azerbaycan Türkçesindeki Biliş Fiilleri İçin Bir Sınıflandırma Önerisi. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*. 8(17), 53-73.
- Biber, D. vd. (2007). *Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- Caferoğlu, A. (1931). *Abû Hayyân, Kitâb al-İdrâk li-lisân al-Atrâk*. İstanbul: Evkaf Matbaası. (KI)
- Caferoğlu, A. (2021). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK. (EUTS)
- Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford: Clarendon Press. (EDPT)
- Croft, W. (1993). Case Marking and The Semantics of Mental Verbs. *Semantics and The Lexicon*, Ed. J. Pustejovsky, Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 55-72.
- Çiçek, S. E. (2015). Kıpçak Sözlüklerindeki Moğolca Unsurlar. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*. LXIII/1: 49-98.
- Dibo, A. V. (2003). *Étimologiçeskiy slovar' Tjurkskix Jazykov. Obçetjurkskie i Meztjurkskie Leksiçeskiye Osnavi Na Bukvy "l", "m", "n", "p", "s"*. Rossijskaya Akademiya Nauk Institut Yazıkoznaniya. (ESTY VII)
- Doğan, L., Erdin, C. (2021). Gagauz Türkçesinde Mental Fiiller. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(2), 191-221.
- Ercilasun, A. B., Akkoyunlu, Z. (2020). *Kâşgarlı Mahmud-Divânü Lûgât-it-Türk (Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Erdal, M. (1991). *Old Turkic Word Formation. A Functional Approach to the Lexicon I-II*. Wiesbaden: Otto Harrasowitz Verlag. (OTWF II)
- Erdem, M. (2004). Türkmen Türkçesinde Mental Fiillerin İsteme Göre Anlam Değişmeleri, V. *Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I (20-26 Eylül 2004)*, Ankara: TDK Yayınları, 939-949.
- Eren, H. (2020). *Eren Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü (ETDES)*. (Hzl. Ş. H. Akalın). Ankara : Türk Dil Kurumu.
- Lessing, F. D. (2003). *Moğolca-Türkçe Sözlük*. (çev. Günay Karaağaç). Ankara: TDK. (MTS I-II)
- Gabain, A. V. (1979). Codex Cumanicus'un Dili, *Tarihî Türk Şiveleri*, (Çeviren ve Hazırlayan: Mehmet Akalın), Sevinç Matbaası, Ankara, s. 73-118.
- Gabain, A. V. (2003). *Eski Türkçenin Grameri* (çev. Mehmet Akalın). Ankara: TDK.
- Garkavets, A. (2018). *Kıpçakskiy Slovar Po Armyanopismennum Pamyatnikam XVI-XVII Vekov*. Almatı.
- García-Miguel, M. J., Albertuz, F. J. (2005). *Verbs, Semantic Classes And Semantic Roles In The ADESSE Project*. Facultade de filoloxia e tradución university of vigo.
- Grønbech, K. (1942). *Komanisches Wörterbuch, Türkischer Wortindex zu Codex Cumanicus*, Kopenhagen.
- Grønbech, K. (1992). *Kuman lehçesi sözlüğü (Codex Cumanicus'un Türkçe Sözlük Dizini)* (Prof. Dr. Kemal Aytaç, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı. (CC)
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü I-II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güner, G. (2020). *Kıpçak Türkçesi Grameri*. Ankara: TDK.
- Güngördü, E. (2015). gocun- / kocun- Fiilinin Kökeni. *Dil Araştırmaları*, 9(17), 215-221.
- Hacıeminoğlu, N. (1991). *Türk Dilinde Yapı Bakımından Fiiller*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*, London and NewYork: Routledge.
- Hirik, E. (2018). *Türkiye Türkçesinde Mental Füller*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- İzbudak, V. (1936). *El-İdrâk Haşiyesi*. İstanbul: TDK. (İH)
- Kaçalin, M. S. (2006). *Dedem Korkut'un Kazan Beg Oğuz-nâmesi*. İstanbul: Kitabevi.
- Karamanlıoğlu, A. F. (1989). *Seyf-i Sarâyî Gülistan Tercümesi (Kitâb Gülistan bi't-Türkî)*. Ankara: Türk Dil Kurumu. (GT)
- Karamanlıoğlu, A. F. (1994). *Kıpçak Türkçesi Grameri*. Ankara: TDK.
- Kaya, C. (2021). *Uygurca Altun Yaruk Giriş, Metin ve Dizin*. Ankara: Türk Dil Kurumu. (AY)
- Knüppel, M. (2009). Noch Einmal zu den mongolischen Lehnwörtern im Komanischen, *Turcica*, (41), 353-361.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: TDK.
- Kuliev, G. K. (1998). *Semantika glagola v tyukskih yazıkah*. ELM.
- Levitskaya, L. S. (1989). *Êtimologičeskiy slovar' Tjurkskix jazykov. Občëtjurkskie i meztjurkskie osnovy na bukvy "dz", "z", "j"*. Akademiya Nauk SSSR İstitut Yazıkoznaniya. (ESTY IV)
- Müller, F. W. K. (1908): *Uigurica I*, ABAW, Berlin.
- Müller, F. W. K. (1911): *Uigurica II*, ABAW, Berlin.
- Müller, F. W. K. (1922): *Uigurica III*, ABAW, Berlin.
- Nadelyayev, V. M. vd. (1969). *Drevnetyurskiy Slovar*. Leningrad. (DTS)
- Ölmez, M. (1991). *Altun Yaruk III. Kitap (5. Bölüm)*. Ankara: Odak Ofset.
- Özkan, A. (1994). *Kitâb-ı Mukaddime-i Ebu'l-Leysi's-Semerkindî*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). (MS)
- Özyetgin, A. M. (2001). *Ebu Hayyan Kitabul İdrak li Lisanil Etrak Fiil Tarihi Karşılaştırmalı Bir Gramer ve Sözlük Denemesi*. Sema Barutcu Özönder (Ed.). Ankara: KÖKSAV.
- Poppe, N. (1962), Die mongolischen Lehnwörter im Komanischen, *Németh Armağanı*. Yayımlayan: JÁNOS Eckmann, Agâh Sırrı Levend, Mecdut Mansuroğlu, Ankara: TDK Yayınları: 331-340.
- Räsänen, M. (1969). *Versuch eines etymologischen Wörterbuchs der Türksprachen*. Helsinki. (VEWT)
- Seçkin, K. (2019). *Eski Türkçede Mental Füller*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Sevortyan, E. V. (1974). *Êtimologičeskiy Slovar' Tjurkskix Jazykov Občëtjurkskie i Meztjurkskie osnovy na glasnye*. İzdatel'stvo Nauka. (ESTY I)
- Sevortyan, E. V. (1978). *Êtimologičeskiy Slovar' Tjurkskix Jazykov. Občëtjurkskie i Meztjurkskie osnovy na bukvu "v"* İzdatel'stvo Nauka. (ESTY II)
- Sevortyan, E. V. (1980). *Êtimologičeskiy slovar' Tjurkskix jazykov. Občëtjurkskie i meztjurkskie osnovy na bukvy "v", "g" i "d"*. İzdatel'stvo Nauka. (ESTY III)
- Şahin, S. (2012a). *Türkmen Türkçesinde Mental Füller*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Şahin, S. (2012b). Mental Fiil Kavramı ve Türkmen Türkçesinde Mental Fiiller. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4),45-62.
- Şçerbak, A. (2019). *Eski Dönem Türk-Moğol Dil İlişkileri*. (çev. Rysbek Alimov). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Şirin, R. (1989). *Kitâb fî Riyâzâtî'l-Hayl, Kitâ fî 'ilmi'n-Nüşşâb*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). (İN)

- şirin, H. (2020). *Eski Türk Yazıtları Söz Varlığı İncelemesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- TDK. (1963- 1982). *Derleme Sözlüğü I- XII*, Ankara: TDK. (DS)
- TDK. (1963- 1972). *Tarama Sözlüğü I-VIII*. Ankara: TDK. (TaS)
- Tekin, ř. (2015). *İştikakçının Köşesi: Türk Dilinde Kelimelerin ve Eklerin Hayatı Üzerine Denemeler*. İstanbul: Dergâh.
- Tekin, T. (1995). *Türk Dillerinde Birincil Uzun Ünlüler*. İstanbul: Simurg.
- Tekin, T. (2003). *Orhon Türkçesi Grameri*. İstanbul: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.
- Tekin, T., Ölmez. M. (2003). *Türk Dilleri*. İstanbul: Yıldız Dil ve Edebiyat.
- Tekin, T. (2020). *Orhon Yazıtları*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tezcan, S. (1970). *Das Uigurische Insadi Sūtra*. Berliner Turfantexte III, Berlin)
- Toparlı, R. vd. (1999). *El-Kavânînu'l-Küllîye Li-Zabti'l-Lügati t-Türkiyye*. Ankara: Türk Dil Kurumu. (KK)
- Toparlı, R. vd. (2000). *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugâlî*. Ankara: Türk Dil Kurumu. (TA)
- Toparlı, R. (2003). *Ed-Dürretü'l-Mudiyye Fî'l-Lügati't-Türkiyye*. Ankara: Türk Dil Kurumu. (DM)
- Toparlı, R. vd. (2007). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK. (KTS)
- Toparlı, R. (2017). *İrşâdü'l-Mülûk Ves-Selâtin*. Ankara: Türk Dil Kurumu. (İM)
- Türk, V. (2006). Türkçede Ö- , Ög, Ögür, Ögren-, Öğret- Kelimeleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*. (4), 5-16.
- Uğurlu, M. (1987). *Münyetü'l-Guzât*. Ankara: Kültür Bakanlığı. (MG)
- Ünlü, S. (2012). *Harezmi-Altınordu Türkçesi Sözlüğü*. Konya: Eğitim.
- Ünlü, S. (2013). *Çağatay Türkçesi Sözlüğü*. Konya: Eğitim.
- Wilkens, J. (2021). *Handwörterbuch des Altuigurischen Altuigurisch-Deutsch-Türkisch*. Göttingen: Akademie der Wissenschaften.
- Yaylagül, Ö. (2005). Türk Runik Harfli Metinlerde Mental Fiiller. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 17-51.
- Yıldırım, F. (2017). *İrk Bitig ve Orhon Yazılı Metinlerin Dili*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Yıldız, H. (2016). *Eski Uygurcada mental fiiller*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Zajaczkowski, A. (1954). *Vocabulaire Arabe-Kiptchak de l'époque de l'État Mamelouk Bulgat Al-Mushtaq Fi Lugat-at-Turk Wa-l-Qıfcaq II-éme Partie - Le verbe*. Warszawa: Panstwowe Wydawnictwo Naukowe. (BM)

23. Hamzavî'nin İskendernâmesi'nin on sekizinci cildinde tasvirî fiiller¹**Gülfer BULUT²****APA:** Bulut, G. (2023). Hamzavî'nin İskendernâmesi'nin on sekizinci cildinde tasvirî fiiller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 384-395. DOI: 10.29000/rumelide.1285313**Öz**

Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan önemli bir araçtır. Canlı bir varlık olan dil, her toplumda zaman içinde değişime uğramaktadır. Bu değişim, söz varlığını etkilemekle birlikte aynı zamanda sözcük ve sözcük gruplarının yapım şeklini de belirler. Sözcük gruplarının anlamlı en küçük parçası köktür. Kökler, isim ve fiil soylu olmak üzere iki bölümde incelenir. Fiil kök ya da gövdelerine bazı ekler getirilerek veya birtakım sözcüklerin yan yana kullanılması sonucunda birçok yeni sözcük türetimi yapılabilir. Bu yeni sözcük oluşumları içerisinde birleşik fiiller dikkat çeker. Birleşik fiil grupları, farklı isim ve kategoride ele alınır. İfade edilmek istenen durumu nitelendirmek, detaylandırmak gibi farklı anlam katmanları oluşturmak amacıyla “fiil+zarf fiil eki ve yardımcı fiil” veya “ana fiil+yardımcı fiil” ile birlikte oluşan yapılar “tasvir” yahut “tasvirî fiil” şeklinde adlandırılmaktadır. Bu çalışma, Eski Anadolu Türkçesinin önemli eserlerinden biri olan İskendernâme'nin on sekizinci cildini kapsamaktadır. Mensur ve manzum biçimde kaleme alınan bu el yazması eser, Ahmedî'nin kardeşi olarak bilinen Hamzavî'ye atfedilmektedir. Söz konusu metinde yer alan “tezlik, süreklilik, yeterlik, yaklaşma ve yarı tasvirî fiil” oluşumları incelenmiştir. Yapılan literatür araştırmasında Hamzavî'ye ait herhangi bir İskendernâme cildinde tasvirî fiil üzerine yapılan bir akademik veriye rastlanmamıştır. Bu çalışmayla birlikte alandaki bu eksikliğin giderilerek yeni bir yazma eserdeki söz varlığını oluşturan birleşik fiil tertiplerinin de ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Dil, birleşik fiiller, tasvirî fiiller, Hamzavî, İskendernâme**Descriptive verbs in the eighteenth volume of Hamzavi's Iskendername****Abstract**

Language is an important tool for communication between people. Language, which is a living entity, is subject to change over time in every society. The change in While this affects the vocabulary, it also determines the way words and phrases are formed. The smallest meaningful part of a word group is the root. Roots are examined in two groups as noun and verb noble. Many new word derivations can be made by adding some suffixes to verb stem or stems or by using some words side by side. Compound verbs draw attention in these new word formations. Compound verb groups are handled in different nouns and categories. The structures formed together with “verb+adverb suffix and auxiliary verb” or main verb+auxiliary verb” are called “descriptive or descriptive verbs” in order to create different layers of meaning, such as characterizing and detaling the situation to be expressed. The study covers the eighteenth volume of Iskendername, which is one of the important works of ancient Anotolian Turkish. Written in prose and in verse, this manuscript is attributed to Hamzavi,

¹ Bu makale yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur. Tez adı Hamzavî'nin İskender-i Zü'lkarneyn-nâme' si, Berlin Devlet Kütüphanesi ms. or. quart. 631 (İnceleme-Metin-Dizin)

² YL Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı (Samsun, Türkiye), gulfer.bulut_06@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6671-9841 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285313]

known as Ahmedi's brother. The formations of "thesis, continuation, competence, approach and semi-descriptive verb" in the text in question were examined. In the literature research, no academic data on the descriptive verb was found in any of the Iskendername volumes belonging to of Hamzavi. Whith this study, it is aimed to eliminate this deficiency in the field and to reveal the compound verb compositions that make up the vocabulary in a new manuscript.

Keywords: Language, compound verbs, descriptive verbs, Hamzavi, Iskendername

1. Giriş

Tarih boyunca insanlar yaşamlarını bir arada sürdürmüşlerdir. Bir topluma bağlı olan birey, kendi içinde bulunduğu çevre ve diğer topluluklarla her zaman bir iletişim içinde olma ihtiyacı duymuştur. Bu iletişimin sağlanabilmesi, dil ile mümkündür. Dil, kendine özel kuralları olan ve bu kurallar etrafında gelişen, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış, seslerle örülü, canlı bir varlıktır. İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir vasıta. Dil, canlı olması sebebiyle yaşam boyunca değişime uğramaktadır (Ergin, 2013, s. 3). Dili kullanan insan sayısının artması, coğrafi yayılımın genişlemesi ve farklı kültürlerle karşılaşma sonucunda dilde değişimler meydana gelmektedir. Bu değişim, söz varlığının çeşitlenmesinin yanı sıra en küçük yapı birimi olan kökleri ve köklerden sözcük türetme yollarını etkilemektedir. "Türkçede yeni sözcük oluşturma yöntemleri arasında; türetme, canlandırma, alıntılamanın yanında birleştirme yoluyla da sözcük yapılmaktadır" (Datlı, 2015, s. 798). Böylelikle dil, yalnlıktan sıyrılarak daha zengin ve işlek bir yapıya dönüşmektedir (Şahin, 2001, s. 96). Dilin anlamlı en küçük yapı birimi olan kökler, isim soylu ve fiil soylu olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Bu köklere yapım ekleri getirilerek yahut iki sözcük birleştirilerek yeni kavramların meydana gelmesi sağlanmaktadır.

"Birleştirme yoluyla oluşturulan sözcük ya da sözcük gruplarına *birleşik sözcük* denir" (Korkmaz, 2014, s. 190). Bu sözcükler, yeni bir kavramı nitelemek veya adlandırmak amacıyla bir araya gelir. İki sözcük bir araya gelerek tek bir sözcük meydana getirir. Birleştirme yöntemiyle oluşturulan yeni yapıda, dilin söz dizimi kurallarına bağlı kalınır ve sözcükler birtakım kalıplara girerek yeni kavramlar meydana getirir. Bu sayede yeni bir anlam oluşturmak için en az iki sözcüğün birlikteliği kalıplaşmış sözcük gruplarını meydana getirir (Özkan, 1996, s. 95). Bu gruplar, oluşumları bakımından farklılık göstermektedir. Korkmaz bu tür sözcükleri; *birleşik adlar*, *birleşik sıfatlar*, *birleşik zarflar*, *birleşik zamirler*, *birleşik bağlaçlar*, *birleşik ünlemler* ve *birleşik fiiller* olmak üzere yedi gruba ayırmaktadır (2014, s. 197). Örneğin; *namaz kıl-* sözcüğü bir isim ve yardımcı fiilin birleşmesiyle yepyeni bir anlam kazanarak tek bir hareketi karşılarken *hanım+eli>hanımeli* ifadesi ise iki ismin yan yana kullanılmasıyla bir varlığın adını oluşturmaktadır. Yine *fetih+et->fethet-*, *biçer+döver>biçerdöver*, *deniz+altı>denizaltı*, *yaza+dur-> yazadur-*, *yapı+ver-> yapıver-* ... gibi sözcük grupları da aynı mantık çerçevesi dâhilindeki birleşiklerdir.

Konu üzerinde çalışmalar yürüten araştırmacıların, birleşik fiillerin tanımına ilişkin farklı görüşleri bulunmaktadır. Bu görüş farklılıklarından bazıları şu şekildedir:

İsim+yardımcı fiil, fiil+fiil ve asıl fiil+zarf-fiil eki veya ad soylu isimler ile bir fiilin birleşerek tek kavramı karşılayan yapısına *birleşik fiil* denir (Korkmaz, 2014, s. 197-199; Argunşah, 2014, s. 183).

Şimşek, eserinde "İki ya da daha çok sözcüğün birleşip kaynaşmasıyla oluşan eylem" şeklinde tanımlamaktadır (1987, s. 165).

Savran, *Türk Dil Bilgisi Öğretiminde Birleşik Fiillerin İşlenişi Üzerine* adlı makalesinde “Bir hareketi karşılamak üzere bir araya gelen kelimeler topluluğudur.” ifadesini kullanmıştır (2002, s. 108-109).

Birleşik fiillerle ilgili farklı yaklaşım ve yapıları ele alan çalışmaların bazıları, “*Eski Anadolu Türkçesinde Birleşik Fiiller Üzerine*”, “*Risâletü'n-Nushiyye'nin Birleşik Fiil Örgüsü*”, “*Türkiye Türkçesinde Yardımcı Fiiller Üzerine Değerlendirmeler*”, “*Birleşik Fiiller Sorunu*”, “*Çağdaş Türk Lehçelerinde Yardımcı Fiiller*” ve “*Eski Anadolu Türkçesinde et-, eyle- ve kıl- Yardımcı Fiilleri (13-14. Yüzyıllar)*” şeklinde özetlenebilir (Akdemir, 2019, s. 1435-1436; Datlı, 2015, s. 798; Doğan, 2017, s. 193-194; Delice, 2017, s. 33; Alibekiroğlu 2014; Çelik 2019).

Ele alınan yazma metin içerisinde birleşik fiilin bir alt başlığı olan tasvirî fiil incelemesi, Banguoğlu'nun *Türkçenin Grameri* eserinde yer alan tasnif ve adlandırma dikkate alınarak yapılmıştır. Bunun yanı sıra Türkoloji alanındaki görüş farklılıklarından kaynaklanan tartışmalar da belirtilmiştir.

1.1. Birleşik fiillerin tasnifi

Birleşik fiil grupları, oluşumları bakımından üçe ayrılmaktadır: İsim+yardımcı fiil (*his+et->hisset-*), fiil+zarf-fiil+fiil (*geledur-*, *konusabil-*, *düşeyaz-*, *yapıver-*) ve isim+fiil gruplarının kaynaşması (*ayak+dire->ayak dire-*, *göz+düş->gözden düş-*, *dudak+bük->dudak bük-*) şeklinde meydana gelmektedir. Bunun yanı sıra oluşum şekillerine göre de farklı tasnif biçimleri söz konusudur. Bazı tasnifleri şu şekilde sıralamak mümkündür. Birleşik sözcük öbeklerini Gabain, bir yardımcı fiil ve esas fiil ile çekim şemasına girenler, asıl fiil ve deskriptif fiillerle birlikte kullanılanlar, esas fiilin yanında modal fiil kullanılarak oluşturulan yapılar şeklinde üç grupta göstermektedir (1953, s. 16-18).

Ergin, bu sözcük öbeklerine, yardımcı fiillere isim ya da fiil şekillerinin oluşturduğu sözcük grupları demektedir. Yardımcı fiilden önce getirilen sözcük türüne göre birleşik fiilleri; *isim, fiil ile birleşik fiil yapan yardımcı fiiller* ve *iktidarî fiil* şeklinde ayırmaktadır (2013, s. 386).

Eraslan, birleşik fiilleri isim+yardımcı fiil ve zarf-fiil+yardımcı fiil oluşumları şeklinde iki grupta incelemektedir (2012, s. 312-313).

Timurtaş, bu yapıyı fiilden önce isim veya fiil türünden bir sözcüğün birleşiminden oluşarak birleşik sigalar, yardımcı fiille yapılan birleşik şekiller, tasvirî fiiller ve isim, sıfat, zarflarla meydana getirilenler olmak üzere 4 gruba ayırmaktadır (2012, s. 140).

Savran, bir isim ile bir yardımcı fiilden oluşan birleşik fiiller, bir fiil ile yardımcı fiilden oluşan birleşik fiiller ve anlamca kaynaşmış birleşik fiiller şeklinde üç grupta incelemiştir (2002, s. 108-109).

Karahan, hareketi karşılamak yahut tasvir etmek için birlikte kullanılan kelime topluluğu kavramını kullanır. Birleşik fiiller, bir hareketi karşılayan ve tasvir eden birleşik fiiller şeklinde iki grupta incelemektedir (2010, s. 73).

Verilen tanımlarda da görüldüğü üzere birçok araştırmacı tarafından farklı tasniflerle karşılaşılmaktadır. Bu sebeple birleşik fiillerin sınıflandırılması konusunda fikir birliği görülmemektedir.

Birleşik sözcük öbekleri isim+yardımcı fiil, asıl fiil+yardımcı fiil ya da isim+fiil gibi farklı yapılardan oluşmaktadır. Bu oluşumların ortak amacı ise yabancı dillerden geçmiş olan isimleri fiilleştirmek, iki

fiilin birlikteliği ve isim+fiilleri kalıplaştırması sonucunda yeni sözcükleri ve anlamları dilimize katma görevini üstlenmiş oldukları ifade edilebilir.

1.2. Tasvirî fiiller

Türkçe Sözlük'te yer alan tanımlamada “ana fiil+zarf-fiil eki ve yardımcı fiil şeklindeki sözcük öbeklerine tasvirî fiil” denilmektedir. Tasvir; “betimleme, betim” şeklinde belirtilirken tasvirî sözcüğü ise “tasvir niteliğinde olan, tasvirle ilgili, betimlemeli, betimsel, deskriptif” anlamlarına karşılık gelmektedir (2011, s. 2277). Birtakım sözcük birleşmeleriyle meydana gelen tasvirî fiiller, Türkçede en önemli yeni sözcük oluşturma yöntemidir. Sözlük anlamını yitirerek esas fiili birçok yönden tasvir eden yapılar, sözcüğü farklı kategorilere sokar. Bu yapılar fiile “başlama, sürerlik, devam etme, bitmişlik, tezlik, yaklaşma, uzaklaşma alışkanlık, tekrar, pekiştirme, yetersizlik” gibi çeşitli anlamlar katması sebebiyle “görünüş” kategorisinde ele almaktadır. Bazıları da (*o(l)tur-*, *tur-*, *dur-*, *yat*, *yorı-/yürü-*, *kal-*, *gör-*) fiilin gerçekleşme zamanını bildirdiği için “zaman” açısından değerlendirilmektedir (Utebekov vd. 2020, s. 332).

Birleşik fiillerde olduğu gibi tasvirî fiillerde de tasnif ve terim farklılıkları söz konusudur:

Gabain, “Fiiller; -Up/-Ip zarf-fiil ekleri alarak tek anlamlı asıl fiilden sonra kullanılarak kendi anlamlarının dışına çıkabilir, böylelikle yeni anlamları tasvir eder. Bu tür fiil birleşmeleri, yüklem vazifesi gördükleri gibi nitelik gibi durumlarda da kullanılır.” şeklinde bahsetmektedir (1988, s. 90).

Karahan, hareketi tasvir eden birleşik fiiller, zarf-fiil eki taşıyan fiil ile tasvirî fiilin birleşmesi sonucunda meydana gelir ve asıl fiile yeterlilik, ihtimal, tezlik, yaklaşma vb. anlamlar katar. Tasvirî fiilin sonda bulunduğu bu unsurlar -A,-I, -Ip zarf-fiil eklerinden birini taşıyarak fiil+zarf-fiil eki+yardımcı fiil = birleşik fiil şeklinde ifade etmektedir (2010, s. 77).

Korkmaz, eserinde tasvirî fiillerden şöyle bahseder: İki ayrı fiilin kaynaşması sonucunda oluşan birleşmelerdir. Bu birleşmelerde ilk fiil -A, -I yahut -(y)Ip zarf fiil eklerini almışken asıl anlam bu fiildedir. İkinci fiilin anlamının dışına çıkarak yeni bir anlama bürünüp ilk fiile bazı anlamlar katan yardımcı fiile dönüşerek çekimli fiil olmanın yanı sıra ad, sıfat ve zarf fiil şeklinde isim, sıfat ve zarf görevi üstlenir. Yeterlilik, tezlik, sürerlilik, yaklaşma ve uzaklaşma fiilleri şeklinde beş alt başlığa ayırır. (2014, s. 708-709).

Ediskun, tasvirî fiilleri iki ya da daha çok sözcüğün birleşip kaynaşarak fiile yeni anlamlar kattığını ifade etmektedir. Dört ayrı grupta incelenen sözcük öbeklerinin ilk basamağında tasvirî fiiller yer alır. Yeterlilik, tezlik, sürerlilik, yaklaşma, beklenmezlik, gereksime, yapmacılık şeklinde yediye ayrılan fiil grupları iki veya daha çok fiilden oluşur (1999, s. 204).

Banguoğlu, tasvirî fiiller, zarf-fiil eki almış sözcüklere belirli yarı yardımcı fiiller getirilerek oluşturulan birleşik fiil tabanlarıdır. Bunlar; yeterlilik, ivedilik, sürek ve yaklaşık fiiller olarak dört grupta incelenir şeklinde söz etmektedir. (2011, s. 488).

Zeynalov da birleşik fiilleri tasniflerken hareketin başlayarak devamlılığını, sürekliliğini, sınırlılığını ve tekrarlanışı şeklinde dört grup olarak vermektedir (1986, s. 466).

Timurtaş'ın eserinde, tasvirî fiilleri (descriptif) olarak yapmış olduğu adlandırma ile birlikte bu yapıları devamlılık (istimrarî, duratif), tâcil, çabukluk (ta'cil, hâtif), yaklaşma (mukarebe, approximatif) ve iktidarî (possible) fiilleri şeklinde incelemektedir (2012, s. 140).

Tezlik, yeterlik, yaklaşık ve süreklilik gibi tasvirî fiillerin yanı sıra yarı tasvirî fiiller de dikkat çeker. Bu fiiller, yarı yardımcı fiile zarf-fiil eki getirilerek kendinden önceki fiilin oluşmasını tasvir etmektedir. Bu sözcük türü zarf-fiil alan fiili açıklar ve anlamını değiştirir (Banguoğlu, 2011, s. 493). Türkçede tasvirî fiiller ya -A, -I ekleri alarak yardımcı fiiller ile birleşmesi sonucunda tezlik, yeterlilik, yaklaşma, süreklilik gibi isimler alır ya da -Up, -Ip ekleri alarak yarı tasvirî fiiller olarak ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda bahsi geçen tanımlamalardan da anlaşıldığı üzere tasvirî fiillerin sınıflandırılmasında birliktelik söz konusu değildir. Ortak bir görüşte birleşmediği gibi isimlendirmede de fikir ayrılıklarından söz edilebilir. Korkmaz (2014, s. 708-709) ve Ediskun (1999, s. 204) "tasvir fiili" terimini kullanırken Ergin (2013, s. 386-387) bu yapıları "birleşik fiil" olarak değerlendirir. Deny ise "katmerli fiiller veya karmaşık fiiller" tanımını yapar (2012, s. 437). Bunların yanı sıra Hatiboğlu (1969, s. 84) "ulaçlı birleşik eylem" dediği sözcük öbeklerine Gencan (1974, s. 229) "özel birleşik eylemler", Karahan (2010, s.) ise "hareketi tasvir eden birleşik fiil" demektedir. Banguoğlu (2011, s. 493) olaya bambaşka bir pencere açarak tasvirî fiilden sonra yarı tasvirî fiillerden de bahsetmektedir. Buradan da hareketle ortak bir görüşte birleşilemediği aşikârdır.

Ayrıca konuyla ilgili "Tasvir Ek Fiilinin Yapısı", "Mantıku't-Tayr'da Tasvirî Fiiller", "Gramerleşme Süreçleri Bakımından Nevâdirü's-Şebâb'da Tasvirî Fiiller", "Kutadgu Bilig'de Tasvirî Fiiller", "Divân-ı Hikmet'in Kökşetav Nüshasında Tasvirî Fiillerin Kullanılışı", "Çağatay Türkçesinde Tasvir Fiilleri", "Saha Türkçesinde Tasvirî Fiiller Üzerine-I" adlı çalışmaların yanı sıra "Türkiye Türkçesinde Tasvirî (Descriptive) Fiiller ve Fonksiyonları", "Oğuz Grubu Türk Lehçelerinde Tasvirî Fiiller", "Tarihî Türk Lehçelerinde Tasvirî Fiiller", "Mantıku't-Tayr'ın Dilbilgisel Özellikleri ve Dizini" adlı tezlere de göz atılabilir (Kuş, 2018; Güvenen, 2020; Demirel, 2015; Şahin, 2000-2001; Utebekov-Akar, 2020; Uçar, 2016; Kirişçioglu, 2008; Akdeniz, 1995; Bayraktarlar, 2014; Kuş, 2018; Güvenen, 2017).

İncelenen çalışmalarda birleşik fiillerin bir türü olarak ele alınan tasvirî fiiller, dile anlam zenginliği katarak onu daha gelişmiş bir varlık yapmaktadır. Eski Anadolu Türkçesi metinleri arasında yer alan ve bir başkası tarafından çalışılmamış olan *İskendernâme*'nin on sekizinci cildinde taranan tasvirî fiil birlikleri, o dönemin dil kullanıcıları tarafından dilin işlevselliğini ve zenginliğini ortaya koymaktadır. İncelemesi yapılan diğer çalışmalara da farklı bir metin üzerinden görüşler sunarak eşlik etmektedir.

2. *İskendernâme*

Yazılı ve sözlü edebiyatın önemli bir bölümünü masallar ve hikâyeler oluşturur. Türk edebiyatında geçmişten günümüze kadar kulaktan kulağa birçok hikâyeye anlatılmaktadır. Daha sonra yazıya geçirilen bu hikâyelerin bazıları kendi kültürümüzün ürünü olurken bazıları da farklı kültür ve edebiyatlardan etkilenme sonucunda ortaya çıkmıştır. Tarihteki hayatı ve maceralarıyla birçok yazara ilham veren Makedonyalı İskender, Türk edebiyatına da hikâyeleri ile katkı sağlar. Bu hikâyeler "*İskendernâme*" olarak ifade edilmektedir.

Birçok edip tarafından aktarılan bu hikâyeler, manzum ve manzum-mensur şekilde inşa edilmiştir. Türk edebiyatında müstakil bir şekilde yazılmış dokuz *İskendernâme*'nin olduğu bilinmektedir. Bunlardan biri mensur, diğeri mensur-manzum, geriye kalanlar ise manzum biçimde kaleme alınmıştır (Avcı, 2014,

s. 45-46). Mensur-manzum İskendernâme yazarlarından biri Germiyanlı Ahmedî'nin kardeşi olarak bilinen Hamzavî'dir. On dördüncü yüzyılın ikinci yarısında yaşamış olan şairin asıl adı bilinmemektedir. Halk arasında çok sevilerek okunan Hamzanâme adlı eserinden dolayı bu mahlası alır (Yelten, 2013, s. 152). Pîr Mehmet, Âşık Çelebi'ye ait olan *Meşâirü's-Şuara* adlı eserine atfen Necip Âsım *Osmanlı Tarihnüvisleri ve Müverrihleri*'nde, Franz Babinger ise *Die Geshichtss Chreiber der Osmanen Unt Ihre Werke* adlı eserinde Hamzavî ile ilgili tafsilata erişilir (Akyol, 1990, s. 3). Şaire ait pek çok İskendernâme nüshaları, ulusal ve uluslararası kütüphanelerde mevcuttur. Hamzavî, on dördüncü ve on beşinci yüzyılın en iyi mensur-manzum İskendernâme yazarı olarak tanınmaktadır. Bu nedenle kütüphanelerde cilt numarası ile kayıtlı olan ya da herhangi bir numara verilmeyen mensur-manzum İskender hikâyeleri tezkirelerden hareketle yazarımıza ait olduğu ifade edilmektedir. (Yağcıoğlu, 2019, s. 654). Yapılan birçok yüksek lisans tezlerinde de müellifin Hamzavî Bu hikâyelerin yirmi dört cilt olduğu bilinmektedir.

Çalışmaya konu olan eser, İskendernâme'nin on sekizinci cildir. Berlin Devlet Kütüphanesi Ms. Or. Quart. 635 numarada yer alan yazmasının, kütüphane kayıtlarından da anlaşılacağı üzere, 17. yy.da yazıya geçirilmiş olduğu düşünülmektedir. Eserin müellifinin Hamzavî olduğu metnin içerisinde de tespit edilmiştir. Yazma, 83 varaktan oluşmakta ve her sayfada 15 satır bulunmaktadır. El yazması metin, kimi özel tertip ve özel ifadelerin dışında genel olarak harekesiz kaleme alınmıştır. Eski Anadolu Türkçesine ait ses ve şekil özellikleri bakımından oldukça zengin ve değişken yapıya sahiptir.

2.1. İskendernâme'de yer alan tasvirî fiiller

2.1.1. Yeterlik fiilleri

Genel olarak -A zarf-fiilleri üzerine *bil-* yardımcı fiili getirilerek oluşturulur. Yeterlik fiilleri, oluşumunda kişinin yeterliliğini, mümkün veya muhtemel olması durumunu anlatır (Banguoğlu, 2011, s. 489). Bu yapıların, Eski Anadolu Türkçesinde de sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Yukarıda belirtildiği üzere fiilin olumlu şekli *bil-* fiili ile yapılırken olumsuz şeklini yapabilmek için kökeni Türkçenin en eski dönemlerine dayanan “u-” yardımcı fiilinden yararlanır. Eski Türkçede var olan bu fiil, zamanla *er-* /*i-* fiiline benzer şekilde kökünü yitirmiştir (Banguoğlu, 2011, s. 489). Eski Anadolu Türkçesinin diğer metinlerinde de bu yapılarla rastlanır.

“Bola kim bulbilevüz aınsuzın / begümüzi vü pâdişahuñ kızın” (SNB 2847); “ben ol resmümüzi koyamazvanın / üşenürvenin hem diyemezvenin” (SNB 3253); “turu bildi / “kona bildi” (HŞ 1790); “tahammül idemeyüp şimdi can çeker / kaşı yayını cihan idemez iken deştkeş” (ŞD 79 / 155-10) (Kuş, 2018, s. 116-117 ; Timurtaş, 2018, s. 142-143). Verilen örneklerde görüldüğü üzere söz edilen yapı, Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde olduğu gibi incelenen metinle aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. Bu kullanımın olumlu hâline ana metinde hiç rastlanmazken olumsuz örneklerinin ise geçmiş zaman ve geniş zaman çekiminde var olduğu tespit edilmiştir.

Kaşd kıldım ki yormadan şurup ‘arabı urum **uramadum** [79B]

Bil ki yerimden **turamadum** [79B]

Kılıcuma kol **uramadum** [79B]

Söylenemez şâh sözünüñ kalanı [27B]

Bu bilgilerden hareketle tasvirî fiilin yeterlilik bildiren formunun dönemin diğer metinlerindeki kullanımı ile özdeş olduğu görülmektedir.

2.1.2. Sürek fiilleri

Bu fiil türü -A zarf-fiillerinin üzerine *dur-*, *kal-*, *gör-*, *gel-* gibi yarı yardımcı fiiller getirilerek yapılır (Banguoğlu, 2011, s. 491). Eski Anadolu Türkçesi döneminde sıklıkla kullanılan bu yapı, birden fazla fiille gerçekleştirilmektedir. Timurtaş'ın eserinde yer alan "hakdan seçe gör bâtl" (DV 308-2), "lûtf ide gör (ŞD 138-3) gibi örnekler dönemin fiil kullanımındaki işlekliliğini göstermektedir (2018, s. 142-143). Çalışmanın yapıldığı eserde ise *gör-*, *gel-*, *ko-*, *tur-* fiilleri ile oluşturulmuştur. Dönem metinlerinde çok sık kullanımı olmayan "-A ço-, -U gör-" fiil örneklerine de eserde görülmektedir. Metinde bulunan diğer fiil grupları ise *gel-* ve *gör-* fiiline nazaran daha sık kullanılmaktadır.

Deşt-i Kıfçağ diyârına gitmege yol vèrürse hüş vèrmeyüp serkeşlik kılursa varanlarımız **gele gördüğün** haber vère bize dağı ana göre yarağ kılavuz [4A]

Mağşud bu kim Kışlân Rusî kakıp kaşıdları dutarsa yâhut depelerse Şîr Efgen gulâm şeklinde **kurtıla gele** [4B]

Rus diyârına **girmege kodmayalum.** [6B]

Kaşd kıldı kim kızını **depeleye komadılar.** [8B]

Ey şâhzatlar sürüñ Tarhatân **bula gelüp** Kışlân derbendi bağlamadan erdüñüz öle mi [16B]

Ġaflet kişiyi âhir **görü gör** eyler [25B]

Ġahramanı gözleri kanlu yaşla **tolta geldi** [29A]

İskender kim olduğun **déyü gördiler** [36B]

Ġğ **ède gör** ağ **ède gör** yüzüñü [45B]

Yaturken **bekleyü turup** çevre bağışup gördiler [46A]

yédür mâli **soña koma** éy hakîm [59B]

Şuyla añsızun bir şahıs **çıka gelüp** [64A]

Elinde şöyle şifte **çıka geldi** [72B]

Atvas rahşları **gözleyü turdı** [73B]

yanlu **yanına koyup** yaturanları şâh birle Atvas göricek Atvas eydür éy şâh-ı cihân bunlar bizi görmeden dönelim [74A]

Andan bülbül kumrı efgânlu tuğı vü tarrâğ-ı elhânlu güyendeler **cûşa gelüp** hüruş kılup ötdiler [83A]

Yukarıda da bahsedildiği üzere bu fiil türü Eski Anadolu Türkçesindeki kullanım ile özdeşlik göstermektedir.

2.1.3. Yaklaşık fiilleri

Bu fiil grubu -A zarf-fiil eki üzerine *yaz-* yardımcı fiili getirilerek yapılır (Banguoğlu, 2011, s. 492). Fiile “olayın gerçekleşmesine kısa zaman kaldı” gibi anlam katar. *Düşe yazdım, öle yazmış, boşula yazdı...* gibi fiil oluşumları bu türe örnek verilebilir. Türkçede çok fazla bu fiil türüne rastlanmaz (Güvenen, 2020, s. 20). Eski Anadolu Türkçesinde de birkaç eserde sınırlı sayıda örnekte bulunmaktadır (Akar, 2018, s. 186). Güvenen'in *Mantku't-Tayr'da Tasvirî Fiiller* adlı çalışmasında “Eyle datlu dökdi azgından sözi / Kim dilini yiyüyazdı kendüzi” (2004) beyitte görülürken Timurtaş'ın eserinde mevcut olan “ya mahv olam ya kamu şulesinde yana yazam” (ŞD 132-13) mısrası da bu yapıya örnek verilebilir. İncelenen metin üzerinde bu fiil türüne rastlanmamıştır (2020, s.20 ; 2018, s. 142).

2.1.4. İvedilik fiilleri

-I zarf-fiil eki üzerine gelen *vêr-* yardımcı fiilleri ile yapılır. Bu fiil öbekleri, sözü geçen oluşun ve kılışın çabucak, ansızın, kolayca ve rahatlıkla gerçekleşmesini anlatır (Banguoğlu, 2011, s. 490). Bu yapı Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde şimdiki kullanımı gibi yaygınlık göstermez. “size bir hoş oda buluverelüm” (Hur.2406) “aslanlar ile tağda nite diriliversen” (Süh. 2493) (Akar, 2018, s. 185).

İncelenen metin üzerinde ivedilik fiillerine yalnızca 5 cümlede rastlanılmıştır. Söz konusu cümleler şunlardır:

Baş ele alup yine İskender'e **koşuvéreyüm**. [8B]

Şuçunu dileyeyüm yine Ālamān diyārını saña **alivéreyüm** [35B]

İskender Şāh'dan daħı şuçunuuzı delim yine diyārlarıñuzı size **alivéreyüm**. [37B]

Sendi her kimi dilersenñ kendü şeklüñi böyle **düzüvêr** [53B]

Ben daħı Süleymān yitürdigi dīv bilüp **buluvêrdüm** [67A]

2.1.5. Yarı tasvirî fiiller

Yukarıda da belirtildiği üzere tasvirî fiiller, yarı yardımcı zarf-fiil hâlinde bulunan önceki fiilin meydana gelmesini tasvir eder. Bu olayın tam tersi bir gelişme de söz konusu olabilir (Banguoğlu, 2011, s. 493). Çünkü zarf-fiiller, önüne gelen fiili açıklayıcı ve anlamını değiştirici bir kelime türüdür. Metin içerisinde 24 cümlede bu yapıyla karşılaşılmıştır. Böylelikle eser içerisinde en fazla kullanılan fiil türüdür:

Şāh anı görüp, Kaşferān ana du‘ā kılup **turup getürdi** [5B]

Çerim çok diyārum şarup derbendleri **bağlayup turayum** dedi [6A]

Derbendi başup çok er **kırup gitdi** [9B]

Şāh anları göricek vezîrlerle evvel kara mermer ‘amüda gelüp çevre **alup turdılar** [13A]

Rusî serleşker **kılup sürdi** derbende gitdi [16B]

Sertâk dağı dört biñ ƙal'a erle derbend a gızın **bağlayup tırdı** [16B]

Ƙırƙ dört biñ Rus Hazer ƙerisi derbendi yüce yüce yerden **bağlayup tırdılar** [18B]

Ƙıslān dağı ƙal'a-i Kāküle ƙıƙup Ceş-i Sikender'i **gözleyüp tırdı**. [18B]

Kimesne bunda muƙmir olup **ƙalup tırmaz** [19B]

Gelüp cenge ƙaşına şehri girde piç **alup tırdı** [32B]

Ƙırƙ biñ erile İskender ƙerisin **gözleyüp tıdurken** bu canıbden ceş-i İskender Gürci diyārına Ancaş kim Ƙuva vardı. [38B]

Ƙımtaş'ı dört biñ erle āhen-püş olup şehirden ƙıƙup Arƙa'i şehrine **varup tırdı** [42B]

Bir burç bāruları üzre **ƙıƙup tırdılar** [43A]

Eri mîr ü sipāhi cenk yerlerin **alup tırdılar** [43B]

Hannās dağı **gözleyüp tıdurdı**. [53A]

Şāh anı göricek bir zamān **gözleyüp tırdı**. [54B]

Nerdübān üzre **şalup tırdı**. [55A]

Bozulup gider 'anaşır birle ƙan [57B]

Dünye kimse **tıutup tırmazmış** [61B]

Anınçün seni **ƙoyup söylemişdi** dedi [65B]

Ëy Feth **ƙaƙıyu şalma** tur gidelüm [68A]

Yedi gün yaraƙ ƙılup Ƙıslan dağı Rus Harez ƙerisiyle bile olup güc edüp 'azm Deşt-i Ƙıfçak **ƙılup gitdiler** [72B]

Eri boy boy yoriyup ol şaħaraya ve yazuları erüp **arayup tırdılar**. [74B]

Erdvān anı göricek rikāb değışdirüp na'ralar ƙıƙarup ƙarındaşları ve yoldaşlarıyla **sürüp gitdiler**. [75A]

3. Sonuç

Türklerin Anadolu'ya gelmesiyle birlikte 15. yüzyıla ait konuşma ve yazı dilinin temeli, Batı Türkçesinin ilk kolu olan Eski Anadolu Türkçesiyle atılmıştır. İçerisinde birçok edip ve eser bulunan bu dönem, çalışmanın konusunu oluşturan Hamzavi'ye ait 24 ciltlik İskendernâme eserini de bünyesinde barındırır.

Tasvirî fiiller, bir asıl fiil+zarf-fiil eki ile yardımcı fiil birleşmelerinden oluşan yapılardır. Birçok adlandırma ve tasniflemenin söz konusu olduğu bu kavram, genel olarak “yeterlik (*yüzebil-*, *yaşayabil-*, *yiye-*, *oturama-*); ivedilik (*geliver-*, *anlativer-*, *başlayver-*); süreklilik (*yapadur-*, *bakakal-*, *söylenegel-*); yaklaşık (*düşeyaz-*, *öleyaz-*, *donayaz-*); yarı tasvirî fiiller (*bozulup git-*, *gözleyip tur-*, *varıp tur-...*) gibi beş grupta incelenir.

Çalışmada kullanılan eser, İskendernâme'nin on sekizinci cildir. Yazma, Berlin Devlet Kütüphanesi Dijital El Yazmaları Kataloğu'nda yer almaktadır. 83 varaktan oluşan eser, 15 satırdır. Bazı Arapça ve Türkçe sözcükler haricinde metnin tamamı harekesizdir. Büyük İskender'in hayatını ve maceralarını anlatan eser, manzum-mensur bir şekilde inşa edilerek dönemin halk hikâyeciliğine örnek teşkil etmektedir. Sözü geçen yazma metin içinde Banguoğlu'nun sınıflandırması dikkate alınarak “yeterlik, yaklaşık, ivedilik, süreklilik ve yarı tasvirî fiil” grupları üzerinde tasvirî fiil incelemesi yapılmıştır.

Eserden elde edilen veriler bağlamları ile birlikte verilmiştir. Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde sıklıkla kullanılan yeterlik fiilinin, çalışma içerisinde sadece olumsuz 4 şekli mevcuttur. O dönem içerisinde çok fazla kullanılmayan ivedilik (tezlik) fiilinin mevcut eserde 5 örneği vardır. Hareket ve devamlılığı bildirmek için kullanılan süreklilik (süreklilik) fiilleri ise Eski Anadolu Türkçesindeki kullanılma sıklığı ile incelenen metinde de ortaklık göstermektedir. Bu ortaklık eser içerisinde yer alan 16 örnek ile belirtilmektedir. Ayrıca Eski Anadolu Türkçesi Döneminde çok işlek bir kullanıma sahip olmayan ve süreklilik bildiren -A ko- ve -U gör- fiil grupları incelenen metin içinde mevcuttur. Bu fiil gruplarının 4 örneğini -A ko- fiili oluşturur. -U gör- fiili ise sadece iki cümlede vardır. Buradan hareketle sözü edilen yapıların metin içerisinde de döneminde olduğu gibi işlekliliği söz konusu değildir.

Eserin bünyesinde var olan yarı tasvirî fiil öbeklerinin 24 cümleyle çoğunluğu oluşturduğu aşikârdır. Bu fiil türü hareketin sürekliliğini belirterek yarı tasvirî fiil olmanın yanında süreklilik fiili görevinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Dönemin diğer metinlerinde çok fazla karşılaşılmayan yaklaşık fiil türüne incelenen metin içerisinde hiç rastlanmamıştır.

Çalışmada, Eski Türkçeden günümüze kadarki bütün dönemlerde var olan tasvirî fiil tertipleri, Eski Anadolu Türkçesi dönemi dil malzemesi özelliklerinin ortaya konarak Türkiye Türkçesinde de sıklıkla kullanılan bu yapının tarihî bir metin olan Hamzavî'ye ait İskendernâme'nin on sekizinci cildindeki kullanımının araştırılması amaçlanmıştır. Böylelikle gerek kılış olarak gerekse zaman kipliği taşıması itibarıyla telif ve istinsah edildiği dönemin söz varlığına ışık tutmaktadır. Bu fiil oluşumları mevcut çalışmada dönemin farklı metinlerden örneklerle karşılaştırılmış ve incelenen eserde *yarı tasvirî fiiller* çoğunluğu oluştururken *yaklaşık fiil* grubunun hiç olmaması ve en çok kullanılan tasvirî fiil kalıbı olarak bilinen *yeterlik fiilinin* ise sadece olumsuz şeklinin kullanılmış olması dikkate değerdir. Nazım-nesir olarak kaleme alınan metinde hareket bildiren ifadeler, bu sözcük birlikleriyle sağlanmaktadır.

Yukarıda bahsi geçen tasvirî fiil yapıları dışında eserde farklı bir kullanım mevcut değildir. 49 tasvirî fiil yapısına rastlanan metinde var olan sözcük grupları dönemin fiil yapılarıyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmayla Eski Anadolu Türkçesi söz varlığının önemli bir parçasını oluşturan tasvirî fiillerle ilgili alandaki birden fazla metin üzerinde yapılan çalışmalara bir yenisi daha eklenmiştir.

Kaynakça

- Akar, A. (2018). *Oğuzların Dili Eski Anadolu Türkçesine Giriş*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Akdemir, Y. (2019). Eski Anadolu Türkçesinde Birleşik Fiiller Üzerine. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*. 6, 1434-1456.

- Akyol, A. (1990). *Hamzavî Kıssa-i İskender*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Alibekiroğlu, S. (2014). *Çağdaş Türk Lehçelerinde Yardımcı Fiiller*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Argunşah, M. (2014). *Çağatay Türkçesi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Avcı, İ. (2013). *Türk Edebiyatında İskendernâmeler ve Ahmed-i Rıdvân'ın İskendernâmesi*. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Aydeniz, S. (1995). *Türkiye Türkçesinde Tasvirî (Descriptive) Fiiller ve Fonksiyonları*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin Grameri* (9. b.). Ankara: TDK.
- Bayraktarlar, T. (2014). *Oğuz Grubu Türk Lehçelerinde Tasvirî Fiiller*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Çelik, K. H. (2019). *Eski Anadolu Türkçesinde Êt-, Eyle- ve Kıl- Yardımcı Fiilleri (13-14. Yüzyıllar)*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Datlı, D. (2015). Risâletü'n-nushiyye'nin Birleşik Fiil Örgüsü. *Turkish Studies*. 10/8, 795-818.
- Demirel, E. (2015). Gramerleşme Süreçleri Bakımından Nevâdirü'ş-Şebâb'da Tasvirî Fiiller. *Turkish Studies*. 10/8, 819-834.
- Deny, J. (2012). *Türk Dil Bilgisi*. (çev. Ahmet Benzer). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Ediskun, H. (1999). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi Grameri*. Ankara: TDK.
- Ergin, M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak/Basım/Yayım/Tanıtım.
- Gabain, A. V. (1953). Türkçede Fiil Birleşmeleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*. 1/1: 16-28.
- Gabain, A. V. (1988). *Eski Türkçenin Grameri*. (çev. Mehmet Akalın). Ankara: TDK.
- Gencan, T. N. (1974). *Dilbilgisi*. İstanbul: Kanat Yayınları.
- Güvenen, E. (2020). Mantıku't-Tayr'da Tasvirî Fiiller. *RumeliDe Dil ve Araştırmalar Dergisi*. 18, 14-22.
- Güvenen, E. (2017). *Mantıku't-Tayr'ın Dilbilgisel Özellikleri ve Dizini*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Hamzavî. *İskendernâme*. Berlin Devlet Kütüphanesi. MS. Or. Quart. 635.
- Hatiboğlu, V. (1969). *Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Karahan, L. (2010). *Türkçede Söz Dizimi* (15 b.). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kirişçioğlu, F. (2008). Saha Türkçesinde Tasvirî Fiiller Üzerine-I. *Çağdaş Türklük Araştırmaları Sempozyumu* (24-27 Haziran 2008). Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi. (Basılmamış Bildiri).
- Korkmaz, Z. (2010). *Grammer Terimleri Sözlüğü* (4 b.). Ankara: TDK.
- Korkmaz, Z. (2014). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi* (4 b.). Ankara: TDK.
- Kuş, B. (2018). Tasvir Ek Fiilinin Yapısı. *Atatürk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. 62, 73-82.
- Kuş, B. (2018). *Tarihî Türk Lehçelerinde Tasvir Fiiller*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Özkan, M. - V. Sevinçli (2009). *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi (Kelime Çözümlemeli)*. İstanbul: Akademik Kitaplar.

- Savran, H. (2002). Türk Dil Bilgisi Öğretiminde Birleşik Fiillerin İşlenişi Üzerine. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5/7: 107-113.
- Şahin, H. (2001). Kutadgu Bilig'de Tasvirî Fiiller. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2, 95-105.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Timurtaş, F. K. (2012). *Eski Türkiye Türkçesi*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Uçar, F. M. (2016). Çağatay Türkçesinde Tasvir Fiilleri. *Türkbilig*. 32, 21-56.
- Utebekov, S.-Akar, A. (2020). Divân-ı Hikmet'in Kökşetav Nüshasında Tasvirî Fiillerin Kullanılışı. *Türkiyat Mecmuası*. 30/2, 327-254.
- Yağcıoğlu, S. (2019). Hamzavî'nin İskendernâmesi Hakkında Bazı Tespitler. *Vakıf İnsanı Prof. Dr. Hikmet Özdemir Armağanı*. (ed. Üzeyir Aslan-Hakan Taş). İstanbul: Kriter Yayınevi: 653-677.
- Yelten, M. (2013). Hamza-nâme'nin Yeni Ciltleri ve Okuma Mekânları. *Turkish Studies*. 8/9: 151-165.
- Zeynalov, F. R. (1986). Türk Dillerinde Birleşik Eylem Meselesi. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Dergisi*. 24/25: 455-468.

24. Karahanlı ve Harezmi Türkçesi metinlerinde boyut sıfatlarının dağılımı**Şirvan KALSIN¹****APA:** Kalsın, Ş. (2023). Karahanlı ve Harezmi Türkçesi metinlerinde boyut sıfatlarının dağılımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 396-409. DOI: 10.29000/rumelide.1285851**Öz**

Tüm dillerin söz varlığında sıfatlar önemli bir yere sahiptirler. Sıfatların kullanım sıklıkları ve geçirmiş oldukları değişimler salt dilsel değil dil-kültür değişimi açısından da önemli veriler sunabilir. Bu çalışmada sıfat sınıflamalarında boyut sıfatları içinde değerlendirilen sözcüklerin Karahanlı ve Harezmi Türkçesindeki karşılıkları olan *ulug*, *bedük*, *kiçig*, *yüksek*, *keñ/keñrü/keñe*, *kısga*, *uzun*, *kalın*, *yinçge*, *yuwka* sıfatlarının dönem eserlerindeki sıklıkları ve kurdukları sıfat öbekleri incelenmiştir. Dönem metinlerinden tanıklanan örneklerde, boyut sıfatı olarak değerlendirilen *ulug*, *bedük*, *kiçig*, *yüksek*, *keñ*, *tar*, *kalın*, *uzun*, *kısga* sözcüklerinin ölçü anlam içeriği taşımada, Türkiye Türkçesinde olduğu gibi, nitelediği adın anlamsal içeriğinin belirleyici olduğu görülmektedir. Örneğin *ulug kadgu*, *ulug söz*, *uzun umınc*, *bedük iş* örneklerindeki sıfatlar boyut özelliklerini kaybedip imgesel bir anlam kazanmışken; *ulug taş*, *ulug çanak*, *uzun ton*, *bedük sarāy* örneklerinde ise düz anlamsal özelliklerini korumuşlardır. Karahanlı Türkçesi metinlerinde boyut sıfatlarının Harezmi Türkçesine kıyasla daha fazla imgesel, soyut anlam taşıdığı görülmektedir. Bunda Karahanlı döneminin en hacimli eseri olan Kutadgu Bilig'in manzum bir eser olması etkili olmuş olabilir. Bilindiği üzere manzum formdaki metinlerde metaforlarla kurulan imgesel anlatımlar öne çıkar.

Anahtar kelimeler: Boyut sıfatları, Karahanlı Türkçesi, Harezmi Türkçesi**Distribution of dimensional adjectives in Karakhanid and Khwarezm Turkish texts****Abstract**

Adjectives have an important place in the vocabulary of all languages. The frequency of use of adjectives and the changes they have undergone can provide important data not only in terms of linguistic but also in terms of language-culture change. In this study, the frequency of the adjectives of *ulug*, *beduk*, *kiçig*, *yüksek*, *keñ/keñrü/keñe*, *kısga*, *uzun*, *kalın*, *yinçge*, *yuwka*, which are the equivalents of the words evaluated in the dimensional adjectives in the adjective classifications in Karahanlı and Khwarezm Turkish, in the works of the period and the adjective phrases they form were examined. In the examples witnessed from the texts of the period, it is seen that the semantic content of the name it describes is the determining factor in the dimension, measure meaning content of the words *ulug*, *beduk*, *kiçig*, *yüksek*, *keñ/keñrü/keñe*, *kısga*, *uzun*, *kalın*, *yinçge*, *yuwka* which are considered as dimension adjectives. For example, while it lost its dimension feature and gained an imaginary meaning in examples of great anxiety (*ulug kadgu*) and big word (*ulug söz*), it did not lose its literal meaning in examples of large stone (*ulug taş*) and large bowl (*ulug çanak*). It is seen that dimensional adjectives in Karakhanid Turkish texts have more imaginary and abstract meanings

¹ Doç. Dr., Çağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Mersin, Türkiye), klssirvan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0340-9106 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285851]

compared to Khwarezm Turkish. Undoubtedly, the fact that Kutadgu Bilig, the most voluminous work of the Karakhanid period, was a poetic work was influential in this.

Keywords: Dimensional adjectives, Karakhanid Turkish, Khwarezm Turkish

Giriş

Sıfatlar alanyazınında adlardan önce gelerek onların nasıl olduklarını gösteren, onları çeşitli yönlerden belirten, niteleyen sözcükler olarak değerlendirilirler² (Ergin, 1999; Korkmaz, 2009; Aksan 2020; Banguoğlu 2007). Türkçede sıfat olarak kabul edilen sözcükler isim ve zarf olarak da kullanılabilirler. Niteleme anlamsal ölçütleri ve sözdizimsel özellikler sıfatları isimlerden ve zarflardan kolaylıkla ayırt etmemizi sağlar.

Farklı anlamlar taşıyan bağımsız birimlerin birleşim ile yeni bir sözcük oluşturma süreci olarak tanımlanan bileştirmede (Uzun, 2006, s.40; Bloomfield, 1935: 227, 233; Bauer, 2001: 695, aktaran Turan, 2012, s. 168) sıfatlar, sıfat+ad, ad+sıfat, sıfat+sıfat ve sıfat+fiil bileşimleriyle yeni sözcük oluşumuna katkı sağlarlar.³

Açık küme sözcükleri içinde değerlendirilen ve bağımsız bir sözcük sınıfı olan sıfatların sınıflandırılmasıyla ilgili Türkçe için yapılan çalışmalar daha çok niteleme ve belirtme sıfatları genel sınıflaması üzerinden yapılmıştır. Kononov yalın sıfatlar için varlık ve nesnelere belirgin niteliklerine, renklerine, yüzölçümü veya zaman niteliği taşımasına, fiziksel görünüşlerine, duyu organlarıyla anlaşılabilir özelliklerine göre beşli bir sınıflandırma yapmıştır (2001, s. 136). Ergin, sıfatları nitelik ve belirtme sıfatları olarak ikiye ayırmış ve nitelik sıfatlarını kendi içinde bir nitelik bildirdiği için ayrıca sınıflandırmaya gerek duymamıştır (1999, s. 225). Korkmaz ise işlevlerine göre “nitelik ve belirtme sıfatları” olarak ikiye ayırdığı sıfatları kendi içinde göstermiş olduğu niteleyici özellikleri dikkate alarak oldukça ayrıntılı bir sınıflandırmayla incelemiştir (2003, s. 361-369). Niteleme sıfatlarını Özünlü, ölçü ya da büyüklük sıfatları, yaş bildiren sıfatlar, nitelik bildiren sıfatlar, biçim, şekil bildiren sıfatlar, renk sıfatları, durum ve yer bildiren sıfatlar olmak üzere altıya (1978, s. 179-182); Yılmaz ise anlamsal içerikleri bakımından duyulara, algılara dayalı niteleme sıfatları ve bilince, sezgiye dayalı niteleme sıfatları olmak üzere ikiye ayırmıştır (2004, s. 69-71)⁴

Johanson sıfatların türünü belirlemede *nasıl* ve *ne çeşit* sorusunun önemli bir ölçüt olduğunu söyler. Bu sorular bir sıfatla veya adla ifade edilen cevapları ortaya çıkardığı için sıfatların türünü tespit için kullanılacak anlamsal bir testtir (2004, s.6). Johanson’a göre belirli anlamsal kategorilerin sözcükleri, sıfat türüyle yakından bağlantılıdır. Bunlar çekirdek anlamsal kategoriler olan boyut (‘büyük’, ‘küçük’, ‘uzun’, ‘yüksek’, ‘geniş’, ‘derin’ vb.), yaş (‘yeni’, ‘genç’, ‘yaşlı’ vb.), değer (‘iyi’, ‘kötü’ vb.), renk (‘siyah’, ‘beyaz’, ‘kırmızı’ vb.) ve ikincil anlamsal türler olan fiziksel özellik ve hız ifadelerini kapsar (2004, s.6).

Dixon, tüm dillerin ayırt edilebilir isim ve fiil sınıfları olduğu gibi ayırt edilebilir sıfat sınıfları da olduğunu söyler. Bu bağlamda farklı dil ailesinden 20 dili ve bu dillerin sıfat anlamını nasıl ifade

2 Lyons (1977) ve Quirk (1985) gibi araştırmacılar tarafından yüklem olarak kullanılan sıfatlar örnek gösterilerek geleneksel sayılabilecek bu tanımlamanın sorgulanabilir olduğu görüşü öne sürülmüştür.

3 ad+ad (başköşe); sıfat+ad (büyük anne); eylem + ad (küstemotu); ad+sıfat (süt beyaz); sıfat + sıfat: (yorgun argın); ad+eylem (ateşkes); sıfat+eylem (karabasan); eylem+eylem (biçerdöver) yapılarında görüldüğü gibi bazen aynı bazen de farklı sözcük sınıflarından gelen bileşenler yeni sözcükler oluşturmaktadır (Turan, 2012, s. 168).

4 Türkçede sıfatların sınıflandırılması ile ilgili diğer görüşler ve sınıflandırma yöntemleri için Yılmaz, 2011, s. 181-182’ye bakılabilir.

ettiklerini incelediği çalışmasında sıfatların anlam içeriklerinin büyük ölçüde sabit olduğunu bunların evrensel anlam ulamları olduğunu belirtmiştir. Bundan hareketle sıfatlar için yedi sıfat sınıfından söz eder. Bunları

1. Boyut (Dimension): *büyük-küçük, uzun-kısa, geniş-dar, zayıf-şişman*
2. Fizikî özellikler (Physical Property): *sert-yumuşak, ağır-hafif, engebeli-düz*
3. Renk (Color) : *siyah-beyaz, kırmızı*
4. İnsanî Eğilimler (Human Propensity): *kıskanç, mutlu, kibar, akıllı, cömert*
5. Yaş (Age): *yaşlı, genç*
6. Değer (Value): *iyi, kötü, harika, mükemmel*
7. Hız (Speed): *Hızlı, yavaş, çabuk*

olarak verir (1977, 2004, aktaran Akşehirli, 2015, s. 2).

Benzer bir sınıflandırmayı Givon (2001) da yapmıştır. Sıfatları anlambilimsel, sözdizimsel, ve biçim bilimsel açılarından değerlendiren Givon, anlambilimsel düzlemde ve somut ve durağan olanları (+) prototip sıfatlar; soyut ve durağan olmayanları (-) prototip sıfatlar olmak üzere iki başlıkta incelemiştir. Konumuz ile ilgili olan boyut sıfatları bu sınıflandırmada (+) prototip sıfatları içinde değerlendirilmiştir⁵ (aktaran Elmas, 2016, s. 26). Çalışmasında sıfat çiftlerinin karşıt anlamları üzerinde de duran Givon, olumlu sıfatların *varlık* ifade ettiğini dolayısıyla daha geniş anlam alanını kapsadığını olumsuz sıfatların ise *yokluk* anlamı ifade ettiğini ve kapsamının dar olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda boyut sıfatlarının olumlu ve olumsuz karşılıklarını şöyle verir: büyük (olumlu)/küçük (olumsuz); uzun (olumlu)/kısa (olumsuz); kalın (olumlu)/ince (olumsuz); yüksek(olumlu)/alçak (olumsuz); geniş(olumlu)/dar (olumsuz)... Olumlu sıfatlar kapsadıkları alanın geniş olması dolayısıyla genel bir anlam taşırlar, bu genel anlam da onları *belirsiz (unmarked)* yapar. Karşıtı olan olumsuz sıfatların anlam alanı dardır ve bu da onları *belirgin (marked)* kılar (aktaran Elmas, 2016, s. 16-17).

Sıfatlarla ilgili sınıflandırmaların nerdeyse tamamında boyut sıfatları ayrı bir başlık altında incelenmiştir. Türkiye Türkçesi alanında konuyu farklı açılarından inceleyen makale, yüksek lisans ve doktora tezleri mevcuttur. Tarihî dönem Türk dili metinlerinde konunun incelenmesi ve verilerin ortaya konması boyut sıfatlarının bugünkü durumunu, geçirmiş olduğu değişim ve gelişimi kritik etmek açısından önemli olacaktır.

5 (+)Prototip Sıfatlar

a. Boyut (Size)

1. Genel boyut (General size): büyük-küçük (big-small)

2. Yatay uzantı (horizontal extension): geniş-dar (wide-narrow)

3. Kalınlık (thickness): kalın-ince (thick-thin)

4. Dikey Uzantı (vertical extension): uzun-kısa (tall-short)

5. Dikey yükseklik (vertical elevation): yüksek-alçak (high-low)

6. Uzunluk (length): uzun-kısa (long-short) (Givon 2001, aktaran Elmas, 2016, s. 26-27).

Yöntem

Bu çalışmada *ulug*, *bedük*, *kiçig*, *yüksek*⁶, *keñ/keñrü/keñe*, *kısga*, *uzun*, *kalın*, *yinçe*, *yuwka* boyut sıfatlarının sıfat öbeği görevindeki kullanımları Karahanlı Türkçesi dönem eserlerinden Kutadgu Bilig (KB); Dīvānu Lugātī't- Türk (DLT), Atebetü'l-Hakayık (AH) ve Türkçe İlk Kuran Tercümesinden (KT); Harezmi Türkçesi için ise Kısasü'l-Enbiyā (KE), Mukaddimetü'l-Edeb (ME) ve Nehcü'l-Ferādis (NF), Muinü'l-Mürid (MM) ve Miftahu'l-Adl'den (MA) taranarak verilecektir. Taramada Karahanlı Türkçesi için *Kendi Kendine Derlem Oluşturma Platformu* (<http://kkd.mersin.edu.tr/>) üzerinde yapılandırılan Karahanlı Türkçesi derleminden yararlanılmıştır. Harezmi Türkçesi metinlerinde ise klasik tarama yapılmıştır. Örneklerin sıralamasında sıklık esas alınmıştır. Sık kullanımı olanlar italik yazı ile tek kullanımı olanlar normal yazı ile verilmiştir. Yalnızca aynı sayıdaki kullanımlar alfabetik dizilimdedir. Boyut sıfatlarının bu metinlerdeki sıklıkları; oluşturdukları soyut, somut anlam alanları ve dolayısıyla derecelendirme taşıyıp taşımadıkları değerlendirilmiştir.

Bulgular

Çalışmamızda alanyazınında boyut sıfatları içinde değerlendirilen *ulug*, *bedük*, *kiçig*, *yüksek*, *keñ/keñrü/keñe*, *kısga*, *uzun*, *kalın*, *yinçe*, *yuwka* sıfatlarının Karahanlı ve Harezmi Türkçesindeki ulamsal dağılımı şöyledir.

Ulug: büyük, ulu, yüce, gelişkin, önemli, güçlü, üstün niteliği olan, niceliği çok olan

Karahanlı Türkçesi metinlerinde “büyük, ulu, yüce” anlamlarında kullanılan *ulug*, sıfat, zarf ve isim işlevleriyle 273 (+/-) yerde geçmektedir⁷.

Dönem eserlerinde büyük anlamındaki sıfat kullanımlarında, ölçü değeri taşıması nitelediği adın boyut düzleminde tanımlı bir sözcük olup olmamasıyla ilişkili olarak ya anlamını korumuş ya da imgesel bir nitelik kazanmıştır.

Aşağıda sıklığını verdiğimiz örneklerden *ulug söz*, *ulug pend*, *ulug bilig* ve diğer benzer örneklerde ölçü değerini ve boyutsal özelliğini yitirmiştir. Buna karşın *ulug bodun*, *ulug tag*, *ulug ternek*, *ulug tersek*, *ulug kend*, *ulug yol*, *ulug yük* örneklerinde ölçü anlamında kullanılmış olduğunu görmekteyiz.

u. *bodun*(11) | u. *kün*(6) | u. *bilgi*(5) | u. *erdem*(4) | u. *ilçi*(4) | u. *iş*(3) | u. *söz*(4) | u. *yanut*(4) | u. *agir ul*(3) | *kın*(3) | u. *artukluk*(2) | u. *bir bayat*(2) | u. *düşmānlık*(2) | u. *sawçı*(2) | u. *şerr* (2) | u. *tapug*(2) | u. *yazuk*(2) | u. *yük*(2) | u. aş | u. ay | u. beg | u. bilge | u. cādūluk | u. meñü el | u. emanet | u. fazl idisi | u. haber | u. kadgu | u. kend | u. kerîm | u. kişi | u. meyl kılmak | u. oğlak ay | u. pend | u. pend | u. pîr | u. sakınc | u. tag | u. Tenri | u. tersek | u. toy | u. yas | u. yazuklar | u. yol | u. yüksek

ulugrak bodun | ulugrak derece

Ulug Talas | *Ulug Keygen* örneklerinde yer adlarıyla kalıplaşan *ulug'un* derecelendirme özelliğini koruduğunu görülmektedir.

6 *Alçak* sözcüğü dönem metinlerinde taranmış ancak hiçbir eserde *yüksek* karşılığı *alçak* anlamıyla yani boyut ifadesinde kullanıldığı tespit edilmemiştir. Karahanlı ve Harezmi Türkçesi metinlerinde “alçak gönüllü ,mütevazı” anlamında kullanılmıştır. Bu sebeple değerlendirilmemiştir.

7 “big, great, physically, and metaphor, including such usages as grand (father)eldest (son)... it has been almost entirely displaced by büyük (bedük) in Az. And büyük Osm.” (Clauson, 1972, s. 136).

Ulug'un Harezmi Türkçesindeki kullanımı Karahanlı Türkçesinin yaklaşık iki katıdır (425 (+/-)). Bunda aşağıda görüleceği üzere Harezmi döneminde *bedük/biyik/böyük* sözcüğünün kullanımının Karahanlı'ya göre azalması etkili olmuştur.

u. *ata*(19)|u. *taş*(14)| u. *yaşlıg*(11)|u. *yazuk*(11)| u. *but*(6) |u. *sahābalar*(5) |u.*tag*(5)|u. 'ālim(4)|u. *beg*(4)|u. *cādū*(4)|u. *iş*(4)|u. *mülk* (4)|u. *savāb*(4)|u. 'ulemālar(4)|u. *at*(3)|u. *karındaş*(3)|u. *og(u)l*(3) |u. *belā*(2)|u. *çerig*(2) |u. *daraht*(2)|u. *düşmān*(2) |u. 'imārat(2) | u. *kabile*(2) | u. *kişi*(2)|u. *kitāb*(2) | u. *kün*(2) |u. *melik*(2) |u. *şehir*(2)|u. *taht*(2) |u. *Taḡrı* (2)|u. 'ukūbat(2)|u. *yaş*(2) |u. 'alam | u. ana | u. arık | u. arkış |u. 'ayb |u. 'azāb | u. azamat |u. bahşiş |u. balta |u. başlar | u. başlıg | u. bedük yer | u. bıçak |u. bilgilig cādū | u. büstān |u. butak |u. çanak |u. çeriglig | u. eser |u. ferişterler |u. fesād |u. galaba |u. hānadān |u. hasret |u. hayr |u. hisārlar |u. hurmetler | u. hürmetlig resul ata |u. hüsrān|u. inag | u. inçi | u. kebir |u. kın | u. kimerse | u. kol |u. kor | u. köşk | u. köz | u. kudrat | u. lutflar |u. ma'siyat |u. memleket | u. meşakkat | u. meydānlar |u. mihman-dārlik |u. minnet |u. moynuzlu koçkar|u. muhal |u. mülklüg |u. 'nimetler | u. ot | u. rahmet |u. 'raiyyetler |u. sa'ādat | u. sarāy |u. semüz koy |u. sıfatlıg |u. sıgır | u. söz |u. süñük | u. tā'at | u. tāt | u. tegirmen |u. teñiz |u. tevafüt | u. tilek |u. toy |u. ürün taş |u. yaşlıg hatun |u. yaşlıglar |u. yazuklug |u. yılan |u. zillet |u. ziyan

ulugrak *yazuk*(2)|ulugrak fil | ulugrak hil'at | ulugrak iş |ulugrak şākir | ulugrak ülüş

Ulug'un +rAk derecelendirme eki ile genişlemiş *ulugrak* biçimi, *ulugrak fil* dışında imgesel bir kullanımdır. Yalnızca Harezmi'de görülen bu kullanımlarda boyut, ölçü işlevi nitelediği adlar dolayısıyla kaybolmuştur.

Harezmi Türkçesinde *ulug semüz koy*, *ulug sıgır*, *ulug yılan*; *ulug taş*, *ulug ürün taş*, *ulug çanak*, *ulug bıçak*; *ulug şehir*, *ulug kend*, *ulug köşk*, *ulug ark*, *ulug sarāy* gibi ölçü işlevindeki kullanımların Karahanlı Türkçesine oranla arttığı görülmektedir. Bunda *bedük* (~*biyik*~*böyük*) kullanımının azalması etkili olmuş olabilir.

Bedük/biyik/böyük: büyük, yüce, gelişmiş, değerli, önemli, niteliği çok olan, güçlü

Ulug sıfatına göre kullanımı sınırlı olan *bedük* sözcüğü Karahanlı Türkçesi metinlerinde 63(+/-) yerde tanıklanmıştır.

İlk örneklerini VIII. yy metinlerinde tanıkladığımız *bedük* için Clauson, “practically syn w. ulug, q.v. If there is any difference between the meanings of the two words, it is *bedük* was originally ‘physically big’ while *uluğ* was ‘great’ in a wider sense” sözleriyle *ulug ve bedük* sözcüklerinin eş anlamlı sözcükler olmalarına rağmen aralarında bir nüans olduğuna dikkat çekmiştir (1972, s. 302).

Clauson'un ifade ettiği anlam nüansını oluşturan duyusal ve fiziksel büyüklük farkının olduğu örnekler her iki dönemde de görülür ancak her ikisinin hem fiziksel hem de duyusal büyüklük ifadesi için kullanıldığı örnekler de mevcuttur. Örneğin Karahanlı Türkçesi metinlerinde *ulug iş/bedük iş*; aynı şekilde *ulug beg/bedük beg* kullanımları vardır. Fiziksel büyüklük ifade eden *ulug tag*, *ulug yol*, *ulug kend* örnekleri de dikkat çeker. *Ulug* her iki dönemde de daha yaygın bir kullanıma sahiptir. Bölüm sonundaki grafiklerde de görüleceği üzere nitelediği ad ve yaygın kullanımı dolayısıyla ölçü özelliği taşıdığı örneklerin oranı *bedük*'ten fazladır.

b. *iş*(6) | b. *tüp*(2) |b. bağırılıg er | b. beg | b. begler| b. belgü | b. bilgi | b. bir biçek |b. bolmuş er |b. börk |b. gızāreler |b. karınlıg er |b. kişi | b. köller|b. til |b. yılan

Harezmi Türkçesi metinlerinde *bedük* (~*biyik*~*böyük*) sözcüğünün kullanımı Karahanlı Türkçesine göre sınırlıdır. Tanıklar KE, ME ve NF'den alınmıştır. MM ve MA'da *bedük* (*beyük/biyik/büyük* vb) sözcüğü geçmemektedir. Burada yaygın kullanım -fiziksel ve duyuşsal büyüklük ifadesi için- *ulug* yönündedir.

b. sarāylar | b. tag | ulug b. yer | biyik binalar | biyik yer | böyük yer

Kiçig: küçük, önemsiz, yaşı daha az olan, niceliği az olan, niteliği az olan

Karahanlı Türkçesinde 96 (+/-) yerde tanıklanan *kiçig*'in dağılımı şöyledir.

k. oğlan(6)|k. kur(3)| k. düşmān |k. ewler |k. hürmeti |k. öz |k. söz | Küçük Keygen (yer adı)

Harezmi Türkçesinde 60 (+/-) yerde geçmiştir.

k. *yazuklar*(3) |k. 'asā(2) |k. og(u)l(2)| k. arık | k. 'ayblar |k. bala | k. barmak | k. kabīla |k. kanat | k. kapug |k. nārasīda |k. oğlan |k. oğlanlıg tişi |k. yaşlıg kız |k. yaşlıglar |k. yaşlıg yiğitler |k. yüzükçe |kiçigrek butak

Yüksek: yüksek, değerli, derece veya makam açısından üstün, normal değerlerin üzerinde

Karahanlı Türkçesinde 21 (+/-) yerde tanıklanan *yüksek* sözcüğünün sıfat olarak sıklık dağılımı şöyledir.

y. *orun*(2) |y. tag(2)| y. *ulug*(3) |y. berk | y. bütün işlig|y. ediz | y. kalık | y. kökler | y. mesel | y. töri | y. ükekler

Karahanlı Türkçesi döneminde *ediz* sözcüğü de *yüksek* anlamında kullanılmıştır. DLT'de *ediz yir* (I 55/5); "yüksek yer"; *ediz tag* (I 55/6) "geçit vermeyen dağ" ve KT'de *ediz yüksek ükekler* (26/46b2=4:78) "yüksek yüksek burçlar" örneklerinde geçmektedir.

DLT'de *yüksek* yer anlamına gelen *tiz* sözcüğü yüksekliğinden dolayı *tiz* adı verilen *Tarıg Art Tiz, Yetzen Tiz, Yiz Ewi Tiz* yazlık adlarında geçmektedir (DLT , 2020, s.398).

Harezmi Türkçesinde 26 yerde geçmektedir.

y. *makam*(2)|y. dereceler |y. isnād |y. kök |y. köşk |y. Tañrı |y. töpe |y. ün |y. yer

Keñ/keñrü/keçe: geniş, büyük, çok, yaygın

Karahanlı Türkçesinde *keñ* 34 yerde tanıklanmıştır. *Keñrü* (2) yalnızca KT'de; *kiçe* (4) ise Kutadgu Bilig'de geçmektedir.

k. elig |k. bedizlig sarāy | k. dünyā |k. işlig bilgen |k. köñül |k. közlüg uragutlar |k. rahmetlig hakīm |k. yonıklıg bodun |kiñrü yol

Harezmi Türkçesindeki örnekler KE ve NF'den tanıklanmıştır. *keñ* 26, *keñrü* ise 1 kez ve zarf (*keñrü ay-*) işlevinde geçmektedir.

k. eni |k. cihān |k. közlüg |k. sahrā |k. teñiz |k. tüz yazı |k. yer

Tar: dar, sıkıntılı

Karahanlı Türkçesinde kullanımı 8 örnekte tanıklanmıştır.

t. etük |t. ew |t. kün

Harezmi Türkçesinde 12 yerde geçmektedir.

t. ag(1)z |t. agızlık |t. köñüllüg |t. lahid |tarrak yer

Kısg(k)a/kısa: kısa, süresi az olan

Karahanlı Türkçesinde 16 yerde *kısg(k)a* biçiminde geçmiştir. KB'de (8) ve KT'de (1) *kısa* biçimleri zarf işlevindedir.⁸

Kısga sözcüğü DLT'de yalnızca *Uygur yıgaç uzun kes temür kısga kes* (Ercilasun, Akkoyunlu, 2020, s. 69s.236) atasözü içinde geçmektedir. Kaşgarlı sözlüğünde boyut olarak kısayı ifade eden diğer sıfatları yeri geldikçe vermiştir. *Kırt* bunlardan biridir. Hem saç hem de ot için kullanılmıştır *kırt saç*, *kırt ot* (I 342/21-22). *Kısga kişi* sıfat tamlaması geçmez çünkü Kaşgarlı bunun için *çöküt kişi* (I 356/9) ifadesinin kullanıldığını söyler. Kısa elbise için kullanılan *kulak ton* (I 383/19); kısa boylu at için kullanılan *bulak at* (I 379/25) da verilen diğer örneklerdendir.

Clauson kır- filinden getirdiği *kırt*'ın aynı anlamıyla Kazan Tatarcasında yaşadığını belirtmiştir (1972, s. 648).

Karahanlı Türkçesinin diğer eserleri ve Harezmi Türkçesi eserlerinde DLT'de geçen bu kullanımlar tanıklanmamıştır.

DLT'de geçen *sünüş* “kısa mızrak” (Ercilasun, Akkoyunlu, 2020, s. 495); *kaçut* “kısa mızrak” (Ercilasun, Akkoyunlu, 2020, s. 153)ve *erneyü* (Ercilasun, Akkoyunlu, 2020, s. 69) “çok kısa boylu adam”, sözcükleri de kısa kavramını bünyesinde taşıyan sözcüklerdir.

k. bod |k . özlüg |k. saç |k . yaş |k. yaşlıg

Harezmi Türkçesinde 9 yerde tanıklanmıştır.

k. sūralar |k. söz|k. kafiyelü şî'ir|kıskaçuk 'ömr

Uzun: uzun, çok

Karahanlı Türkçesinde 112 (+/-) yerde geçmektedir. Zarf işleviyle kullanımı sıfattan daha fazladır.

u. yol(5) | u. 'ömr(3)|u. yaş(3)|u. yaşlıg(3)|u. tünle |u. meñlüg |u. bodlug |u. yer |u. neğ

DLT'de *uzun* sıfatı için Kıpçak lehçesinde kullanıldığı aktarılan *suvuk kudruk* “katır kuyruğu gibi kılı az, uzun kuyruk. Ağaç ve benzerleri de aynıdır.” (Ercilasun, Akkoyunlu, 2020, s. 415) ve *tal bodlug* “uzun boylu, ince” kullanımları geçmektedir. Kaşgarlı çoğunlukla kıvrak cariyeler için kullanıldığını dahn

8 Boyut ifade eden sözcüklerin sıfat dışındaki kullanımları bu çalışmanın konusu olmadığı için bu ve bunun gibi kullanımlar örneklendirilmemiştir.

yumuşaklığına benzetilerek boyu ince uzun ve taze anlamında kullanıldığını belirtmiştir (Ercilasun, Akkoyunlu, 2020, s. 412). *Tal* “dal” sözcüğünün metaforik olarak kazandığı “ince, uzun boy” anlamı, KB’de *tal bod* (KB 1102); *bodı tal* (KB 2914) kullanımlarında geçmektedir. *suvuk kudruk* ve benzeri bir başka uzunluk ifadesi diğer metinlerde tanıklanmamıştır.

Harezmi Türkçesinde 63 yerde geçmektedir. Örneklerin yarısından fazlası KE’de geçmektedir.

u. *boylug*(10)|u. *yaş*(4) |u. *bodlug*(2) |u. *kün*(2) |u. ‘*ömr*’ (2) |u. *tün*(2) | u. *yıgaç*(2) |u. ahsen kıssa |u. argamçı |u. bir kasır |u. eteglig terincek |u. hürmet |u. keçeler |u. künler|u. sakınç | u. tişlig | u. ton |u. umınc

Kalın: kalın, çok, kalabalık, yoğun, enli

Kalın sözcüğü tarihî metinlerde “çok, yoğun, kalabalık, kalın” anlamlarında kullanılmıştır. Clauson, *kalın* ile *yoğun* arasında nüans olduğuna dikkat çekmiş ve bu durumu *kalın*’ın karşıtı olarak *yuyka*’yı (*yuvka*), *yoğun*’un karşıtı olarak *yinçge*’yi vererek açıklamıştır (1972, s. 622).

KB’de 29 yerde (sıfat, zarf ve isim işleviyle) geçen kelimenin kullanımlarında “çok ve kalabalık” anlamları öne çıkmaktadır. KT’de geçtiği tek yerdeki *kalın barçın* “kalın ipek” kullanımıyla muhtemelen bu dönemdeki tek ölçü anlamındaki kullanımdır. Örneklerde görüleceği üzere *kalın* sözcüğü *yuyka* karşıtı anlamıyla değil benzetme yoluyla kazandığı “kalabalık, çok” anlamıyla yaygınlaşmıştır.

k. *bod*(4) |k. *sü* (3) |k. *aç böri/ler* (2) |k. *barçın* | k. *baş* |k. *bulut* |k. *er* |k. *eren* |k. *halk* |k. *kaz* |k. *kaznak* |k. (bu) *kotu* |k. *köp kişig* |k. *köp kotoz* |k. *kulan* |k. *yat* |k. *yond*

Karahanlı Türkçesinde *kalın* anlamına gelen bir başka kelime olan *yoğun*’un boyut sıfatı işleviyle kullanımı tanıklanmamıştır. KB’de bir yerde isim işlevinde geçmiştir. DLT’de de yalnızca anlamı verilmiştir. KT’de *yoğun bol-* biçiminde geçmiştir.

Harezmi dönemi metinlerinden NF’de 2, MA’da 1 yerde ve sıfat kullanımıyla tanıklanmıştır. KE, MM, ve ME’de *kalın* sözcüğü tanıklanmamıştır. KE’de *kalınlık* sözcüğünün geçmiş olması kullanımının olduğunu kanıtı olabilir.

k. *barçın* |k. *çerig* |k. *ton*

Kalın anlamında *yoğun*’un Harezmi Türkçesindeki kullanımı da *kalın* gibi sınırlıdır. MM, ME ve MA’da geçmeyen sözcük KE’de 3, NF’de ise 1 yerde geçmiştir. Bunlardan yalnızca *yoğun kişen* ve *yoğun süf* boyut sıfatı işlevindedir.

Yinçge(k)e: ince, duygu, düşünce ve davranış bakımından zarif, ayrıntılı

Karahanlı Türkçesi metinlerinde 21 kez geçmiştir. Sıfat işlevli kullanımlarında, *yinçge torku* ve *yinçge ip* dışındaki kullanımlarda imgesel anlamın öne çıktığı görülmektedir.

y. *sakınuk*(2) |y. *yol*(2) |y. *tapug*(2) |y. *kız* (2) |y. *sakış* |y. *torku* (1) |y. *yip* |y. *kişi* |y. *sözler*

Harezmi Türkçesinde 12 yerde geçen *yinçge* sıfat kullanımlarında, NF’deki *yinçge hisâb* dışında düz anlamda boyut ifadesi taşımaktadır.

y. bellig | y. bıkın | y. bıkınlı er | y. hisāb | y. yuwka tonlar

Yuwka: ince

Kaşgarlı'nın "her şeyin incesi" anlamını verdiği *yuwka*'nın ölçülebilir boyut sıfatı işlevinde kullanıldığı iki örnek tanıklanmıştır. Bunlardan biri DLT'de geçen *yuwka neḡ* diğeri KT'de geçen *yuwka barçın*.

KB'de yüklem öbeği işleviyle sıfat kullanımı *könli yuwka* yapılarında mevcuttur ancak bu çalışmanın kavram alanını önad durumundaki sıfatlar oluşturduğu için *könli yuwka* değerlendirmeye alınmamıştır.

y. neḡ |y. barçın

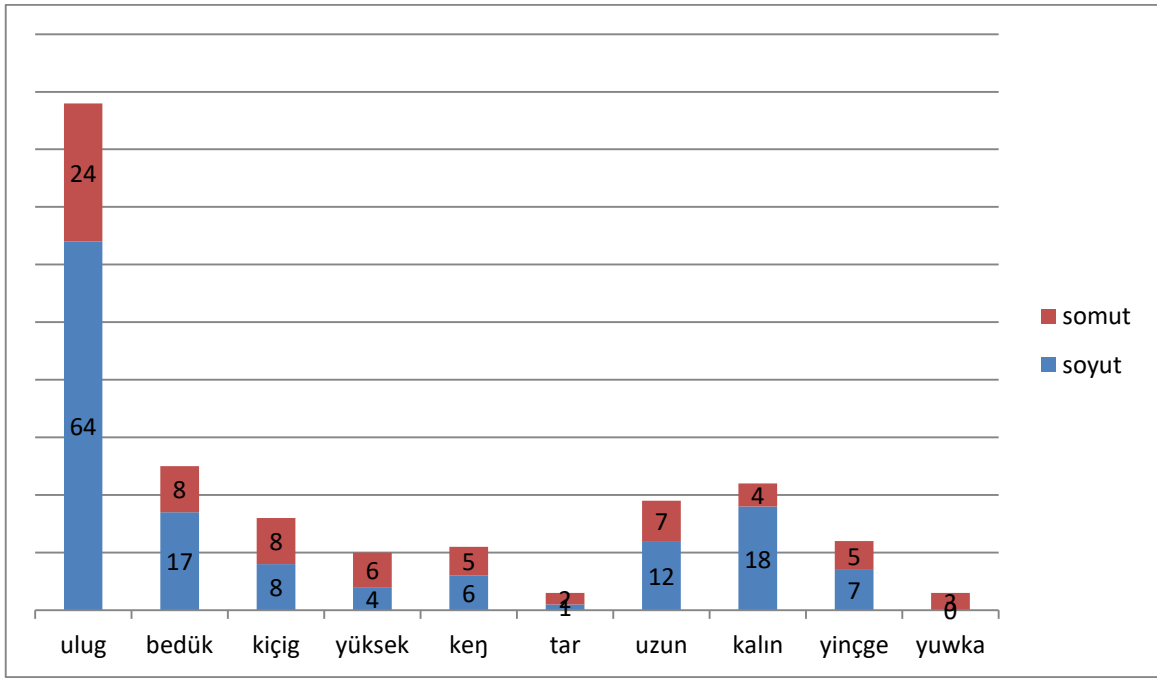
NF, MM, ve MA'da *yuwka~yufka* geçmemektedir. KE'de tek yerde *yınçke yuwka tonlar* örneğinde boyut ifade eden somut anlamlı bir sıfat olarak ME'de ise *yuwka kılmak* ve *yufkalamak* ve *yufkaltmak* biçimleri ile tanıklanmıştır.

Sonuç

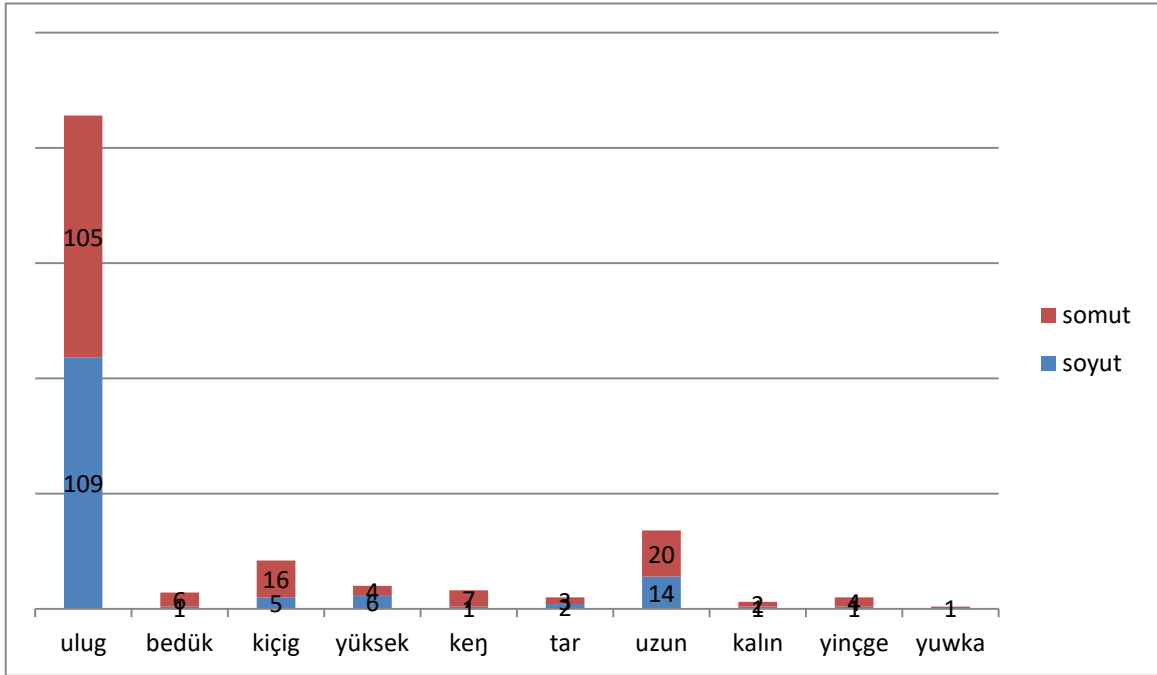
Diğer sözcük tarafından belirli özellikleri açısından sınıflanan, nitelenen veya sıralanan *baş sözcük*⁹ bileşiğin merkezini oluşturur (Uzun, 2006, s.40). Ana unsur da denen baş sözcük bütün dillerde kendisine bağımlı unsurlar ister. Baş sözcük ad olduğunda başka bir adı veya sıfatı kendisine bağımlı unsur olarak alabilir (Tallermann, 2005, s. 97). Bu bağlamda bağımlı unsurlar olarak değerlendirilen boyut sıfatlarının anlam alanlarının oluşmasında niteledikleri adların (baş sözcüğün) anlamsal içeriklerinin belirleyici olması anlamlıdır.

Karahanlı ve Harezmi Türkçesi metinlerinde boyut sıfatlarının soyut veya somut anlam alanını ifade etmesinde niteledikleri adlar belirleyici olmuştur. Örneğin *Yüksek* sözcüğü *sarāy* adını nitelediğinde temel anlamda ve ölçü niteliğindeyken *mesel* adını nitelediğinde temel anlamından uzaklaşmıştır. Aynı durum diğer boyut sıfatları için de söz konusudur.

9 Baş öge konumu öncelikli olarak isme aitken, niteleyici konumu da öncelikle sıfata aittir. Bununla birlikte, bazı şartlar altında, adlar ve sıfatlar her iki boşluğa da doldurabilir (Johanson, 2004, s. 8 çev. Selma Arslan).



Şekil 1 Karahanlı Türkçesinde boyut sıfatlarının somut-soyut anlam alanları



Şekil 2 Harezmi Türkçesinde boyut sıfatlarının somut-soyut anlam alanları

Tablolarda da görüldüğü üzere boyut sıfatları Karahanlı Türkçesinde Harezmi Türkçesine oranla daha fazla imgesel, soyut anlam taşımaktadır. “Dilin kullanılmasında her birim bağlama, sözcüye, konuya göre, belli ilişkiler içinde, belli kavramları yansıtmakta bazen de yepyeni düşünce ve duyguların aktarıcısı olmaktadır (Aksan, 2020, s. 180). Karahanlı Türkçesi döneminin en hacimli eseri olan Kutadgu Bilig’in metaforik anlatımlarla kurulmuş manzum bir eser olması, soyut anlam alanının daha fazla olmasında

etkili olmuş olmalıdır. Bilindiği üzere manzum formdaki metinlerde metaforlarla kurulan imgesel anlatımlar öne çıkar.

Temel ve imgesel anlam bir sürerliğin iki ucunu temsil ettiği dolayısıyla aralarında belirli ilkelere dayalı bir fark olmadığı için bu iki anlam türünü birbirinden ayırmak çoğunlukla zor olmaktadır (Gibbs, 1994; Gibbs ve Colston, 2002; Ariel, 2002, aktaran Akkök- Lee, 2019, s.2). Radden (2012) bu sürerliğin temel anlam-metonomi-metafor ekseninde ortaya çıktığı görüşündedir (aktaran Akkök- Lee, 2019, s. 7).

Karahanlı ve Harezmi Türkçesi metinlerinde Türkiye Türkçesinde olduğu gibi¹⁰ boyut sıfatlarının fiziksel boyut anlamından dereceli olarak imgesel anlama doğru gittiğini ve yeni yan anlamlar kazandığını sürerliğin son aşamasında ise ölçü anlamının kaybolduğu görmekteyiz. Örneklerin tamamını yukarıda verdiğimiz bu durumun anlam dağılımı açısından genel görünümü aşağıda verilmiştir.

Ulug sarây→ulug kend→ulug bodun→ulug tapug→ulug pîr →ulug kişi→ulug sakınç...

Biyık bina→bedük köl→bedük yılan→bedük bağırılığ→bedük beg→bedük til→bedük bilgi...

Kiçig ew→kiçig oğlan→kiçig öz→kiçig söz→kiçig ‘ayblar...

Yüksek orun→yüksek makam→yüksek Tañrı→yüksek ün

Keñ sarây→kiñrû yol→keñ teñiz →keñ közlüg→keñ işlig bilgen→keñ köñül...

Tar etük →tar ew→tar kün →tar köñüllüg...

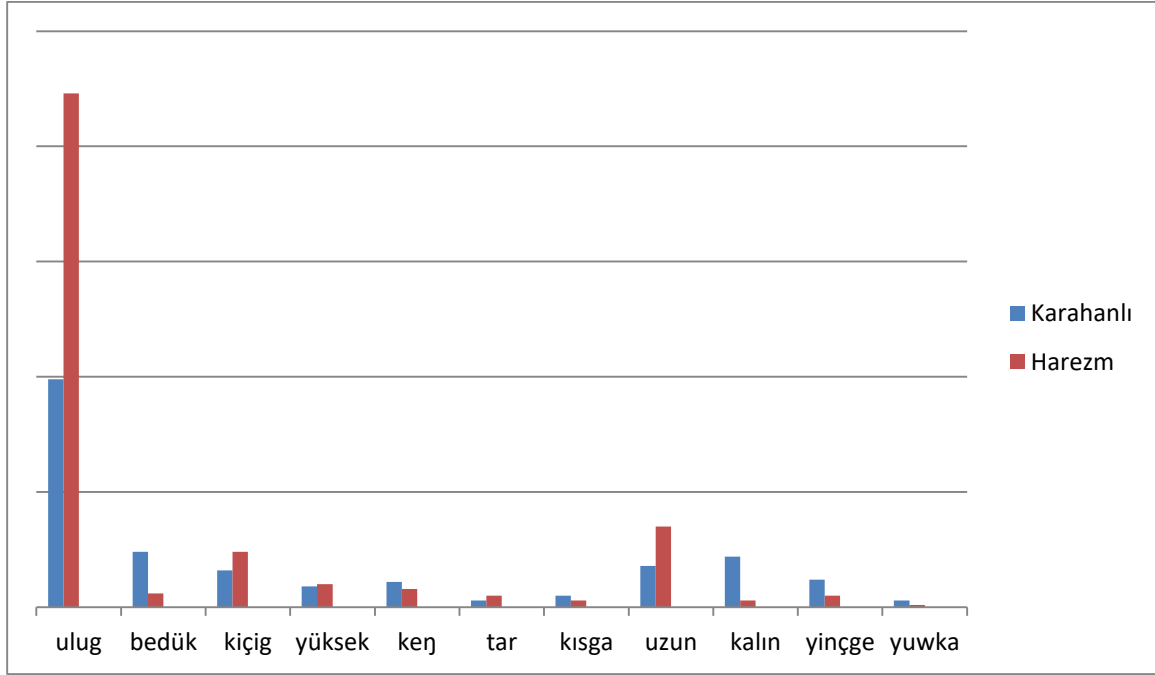
Kısga bod→kısga sūralar→kısga yaş→kısga söz...

Uzun yol→uzun bodlug→uzun yıgaç→uzun ‘ömr→uzun yaş→uzun umınç...

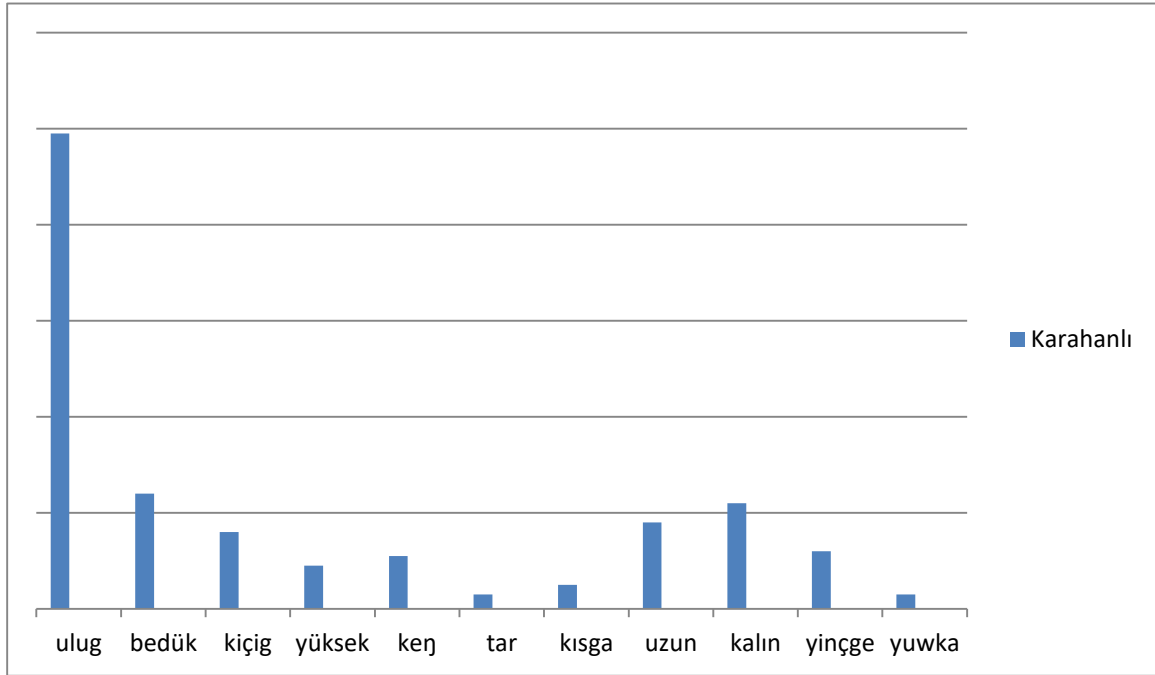
Kalın ton→kalın barçın→kalın bod→kalın bulut →kalın sü...

Yinçge torku→yinçge ton→ yinçge yip→yinçge belli→yinçge sakınuk→yinçge söz...

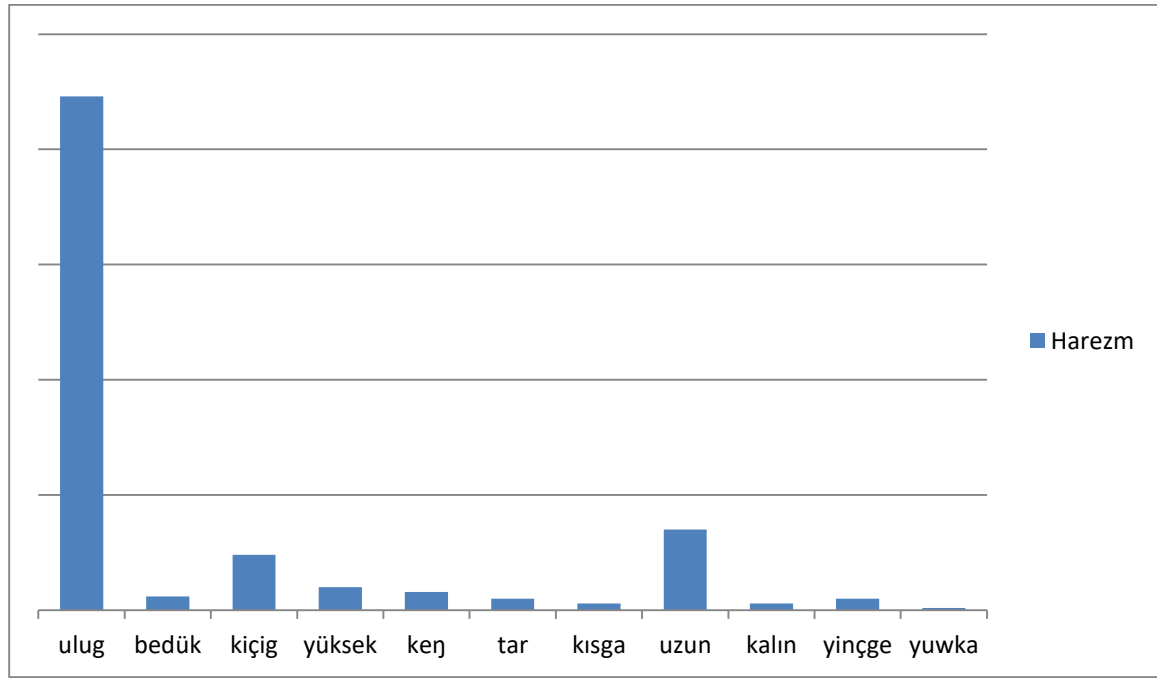
¹⁰ Boyut sıfatlarının Türkiye Türkçesindeki anlam alanlarının tamamı için Özkan’a (2020) bakılabilir.



Şekil 3 Karahanlı ve Harezmi Türkçesinde boyut sıfatlarının sıklık dağılımları



Şekil 4 Karahanlı Türkçesinde boyut sıfatlarının dağılımları



Şekil 5 Harezm Türkçesinde boyut sıfatlarının dağılımı

Kaynakça

- Aarts, J. M. G. A. (1976). *Adjective-noun combinations: A model for their semantic interpretation* (Yayınlanmamış doktora tezi). The University of Nijmegen, Hollanda.
- Akkök, E.A, Lee, Y. (2019). Büyük Sıfatının Türkçe Ve Korecedeki Anlamsal Görünümleri. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. S. 10. s. 5 – 23.
- Aksan, D.(2020). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Türk Dil Kurumu.
- Akşehirli, S. (2015). Türkçede Sıfat Dizilim Sınırlılıkları. 29. *Ulusal Dilbilim Kurultayı'nda sunulan bildiri (Kocaeli Üniversitesi, 21-22 Mayıs 2015)*. <https://www.academia.edu>. Erişim tarihi: 20.03.2023.
- Arat, R. R (1959). *Kutadgu Bilig II Tercüme*. Türk Tarih Kurumu
- Arat, R. R. (1992). *Atebetü'l-Hakayk*. Türk Dil Kurumu.
- Arat, R.R. (1999). *Kutadgu Bilig I Metin*. Türk Dil Kurumu.
- Ata, A. (1997). *Kıyasü'l-Enbiyâ (Peygamber Kıssaları) I Giriş Metin-Tıpkıbasım II Dizin*. Türk Dil Kurumu.
- Ata, A. (1998). *Nehcü'l-Ferâdis Uştmahtarın Açık Yolu Cennetlerin Açık Yolu III Dizin-Sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Ata, A. (2004). *Türkçe İlk Kur'an Tercümesi (Ryland Nüshası) Karahanlı Türkçesi Giriş-Metin-Notlar-Dizin*. Türk Dil Kurumu.
- Atalay, B. (1992). *Divanü Lûgat-it- Türk Tercümesi I- IV* Türk Dil Kurumu.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. Türk Dil Kurumu.
- Clauson, S. G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth- Century Turkish*. Oxford At The Clarendon Press.
- Çıkrıkçı, S. Akkök, E. A. (2014). Yazınsal Metinlerde Boyut Sıfatlarının Eşdizimsel Görünümleri. *Mersin University Journal of Linguistics & Literature/Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*. C.11. S.2. s.1-20.

- Elmas, N. T. (2016). *Boyut Sıfatlarının Birlikte Kullanıldıkları Adlarla Sergiledikleri Görünümler: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimine Yönelik Bir Değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Ercilasun, A. B., Akkoyunlu, C. (2020). *Divānu Lugāti't-Türk Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin*. Türk Dil Kurumu.
- Ergin, M. (1993). *Türk dilbilgisi*. Türk Dil Kurumu
- Frawley, W. (1992). *Linguistic semantic*. Erlbaum Publishing.
- Givón, T. (2001). *Syntax*. Benjamins.
- Janos, E. (yay. Tezcan, S. Zülfikar, H.) (1995). *Uştmahların Açık Yolu Cennetlerin Açık Yolu I Metin II Tıpkıbasım*. Türk Dil Kurumu.
- Johanson. L. (çev. Aslan. S.). (2004). Güney Sibiry Türkçesinde Adlar ve Sıfatlar. *Bilig*. Bahar. S. 29. s.1-27.
- Kaçalin, M. S. *Kutadgu Bilig Metin* www.kulturturizm.gov.tr
- Kalsın, Ş. (2016). *Aristoteles'ten Nizamü'l-Mülk'e Siyasetnameler ve Bir Siyasetname Örneği Miftahu'l-Adl*. Gazi Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Türk Dil Kurumu
- Toparlı, R. Argunşah, M. (2008). *Mu'nu'l-Mürîd*. Türk Dil Kurumu.
- Turan, D. Ü. (2012). *Genel dilbilim I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Özel, S. (1978). *Türkçede Önadların (Sıfatların) Tamlama İçindeki Sıraları*. Türk Dili, 586, s.354-363.
- Özezen, M.N.(2006). Türkiye Türkçesinde Sıfat İşlevli Birleşimler: Dizilim, Nitelik, Nicelik, Birliktelik. *Journal of Turkish Studies (Türklük Bilimi Araştırmaları) Festschrift of Orhan Okay II (Orhan Okay Armağanı II)* vol 30, s. 381-405.
- Özkan, B. (2020). *Türkiye Türkçesinde Ön Adlarla Adların Birliktelik Kullanımı ve Eş Dizimi –Derlem Tabanlı Bir Uygulama-*. Türk Dil Kurumu.
- Özünlü, Ü.(1978). Türkçede Sıfatların Niteleme Öbeği İçindeki Sıraları. *Genel Dilbilim*, Şubat, 1978, s.43-47.
- Yılmaz, K. (2011). *Eski Türkçede Sıfatlar*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/77418/T05495.pdf?sequence=1>
erişim tarihi: 20.03.2023 (Tez no.: 306736).
- Yılmaz,E.https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/engin_yilmaz_turkiye_turkcesi_niteleme_sifatlari.pdf erişim tarihi: 15.03.2023
- Yüce, N. (1993). *Mukaddimet'l-Edeb*. Türk Dil Kurumu.
- Türk Dil Kurumu (TDK) *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr> erişim tarihi: 20.01.2023.
- Türk Dil Kurumu (TDK) *Derleme Sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr> erişim tarihi: 20.01.2023.
- Türk Dil Kurumu (TDK) *Tarama Sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr> erişim tarihi: 20.01.2023.

25. Murat Gülsoy'un "*Ve Ateş Bizi Tüketiyor*" romanını J. Campbell'ın *monomit* kuramı ve arketipsel sembolizm bağlamında okumak

"Ne var ki, beni ilgilendiren bir şey varsa,
o da kendi kendime ulaşmak için attığım adımlardır."

Demian, Hermann Hesse

Zeynep YILDIRIM¹

APA: Yıldırım, Z. (2023). Murat Gülsoy'un "*Ve Ateş Bizi Tüketiyor*" romanını J. Campbell'ın *monomit* kuramı ve arketipsel sembolizm bağlamında okumak. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 410-418. DOI: 10.29000/rumelide.1279096

Öz

Ve Ateş Bizi Tüketiyor (2019), Murat Gülsoy'un kişilik bölünmesi, hayal, rüya, yolculuk ve arayış gibi temaları ele alarak yazdığı ve post-modern özellikleri olan bir romandır. Romanda ismi verilmeyen, kaybolmuş yaşlı komşusunu aramaya çıkan bir adamın, gece boyunca başından geçen olaylar anlatılmakta, aslında adamın geçmişi ve güncel zaman arasında bölünen kişiliğini yani kendi kendini araması konu edilmektedir. Bu süreçte adam/yaşlı adam, ruhsal bütünlüğe ulaşmak için bilinç dışının karanlık dehlizlerinde yolculuk eder. Adamın geçmişinden izler taşıyan bu seyahat ve karşılaştığı kişiler kurguyu biçimlendirir. Derin bir rüya hâli izlenimi veren yolculukta hayal ile hakikat iç içedir. Uyku/rüya hâlinin kişiye tanıdığı özgürlük ortamında geçen arayış çabası, başkışı olan adamın/yaşlı adamın zaman zaman fantastik denebilecek ortamlarda da bulunmasına olanak tanımaktadır. Çektiği azap, mutsuzluk, korku gibi duygular sebebiyle yaşadığı hayattan uzaklaşmak isteyen adam/yaşlı adam kayboluş ve kendini arayış arasında sıkışıp kalmış, her gün tekrar eden bir kısır döngüye girmiştir. Roman, Joseph Campbell'ın "*Kahramanın Sonsuz Yolculuğu*" adlı eserinde yer alan *monomit* kuramının temel aşamalarını kurgu ve içerik yönünden taşımaktadır. Romanda yer alan mekânlar, kişiler, hayaller ve semboller ise C. G. Jung'un geliştirdiği *arketipsel sembolizm* açısından önem arz etmektedir. Ayrıca romanın baş kişisi olan adam/yaşlı adam da birden fazla arketipi temsil etmektedir. Bu çalışmada, *Ve Ateş Bizi Tüketiyor* romanı, Campbell'ın çerçevesini çizmiş olduğu kahramanın yolculuğunun aşamaları ve Jung'un arketipleri bağlamında ele alınarak incelenecektir.

Anahtar kelimeler: Murat Gülsoy, "*Ve Ateş Bizi Tüketiyor*", roman, kahramanın yolculuğu, arketipsel sembolizm

¹ Doktora Öğrencisi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı (İzmir, Türkiye) zeynepyildirim.ege2015@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1194-881X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1279096]

Murat Gülsoy's novel "Ve Ateş Bizi Tüketiyor" reading in the context of J. Campbell's monomyth theory and archetypal symbolism

Abstract

Ve Ateş Bizi Tüketiyor (2019) is a novel with post-modern characteristics written by Murat Gülsoy, dealing with themes such as split personality, dream, imagination, journey and search. The novel tells the story of an unnamed man who goes in search of his elderly neighbor who has disappeared during the night; in fact, the novel is about the man's search for his personality, that is, his own self, which is divided between past and present time. In this process, the man/older man travels through the dark corridors of the unconscious in order to reach spiritual wholeness. This journey, which bears traces of the man's past, and the people he encounters shape the fiction. Dream and reality are interwind in the journey that gives the impression of a deep dream state. The search endeavor, which takes place in the environment of freedom that the sleep/dream state gives to the person, allows the protagonist, the man/older man, to be in environments that can be called fantastic from time to time. The man/older man who wants to get away from the life he lives due to feelings such as torment, unhappiness and fear is trapped between disappearance and self-searching and enters a vicious cycle that repeats every day. The novel carries the basic stages of the *monomyth* theory in Joseph Campbell's "The Hero's Journey" in terms of fiction and content. The places, people, dreams and symbols in the novel are important in terms of *archetypal symbolism* developed by C. G. Jung. In addition, the man/old man who is the protagonist of the novel also represents more than one archetype. In this study, the novel *Ve Ateş Bizi Tüketiyor* will be analyzed in the context of the stages of the hero's journey outlined by Campbell and Jung's archetypes.

Keywords: Murat Gülsoy, "Ve Ateş Bizi Tüketiyor", novel, journey of the hero, archetypal symbolism

Giriş

Post-modern anlatının günümüzdeki temsilcilerinden olan ve eserlerinde yazma sorunu üzerine düşünüp yeni tarzlar deneyen akademisyen-yazar Murat Gülsoy, derin bir rüya hâlini anımsatan romanı *Ve Ateş Bizi Tüketiyor*'u 2019 yılında okurlarıyla buluşturmuştur. Gülsoy bu romanında, ismi verilmeyen bir adamın gece vakti sokaklarda dolaşıp kaybolan yaşlı komşusunu aramasını konu alır. Sıradan bir arayış hikâyesi gibi başlayan bu yolculuk, bir süre sonra büyülü bir hâle bürünür. Bu çalışmada *Ve Ateş Bizi Tüketiyor* romanındaki yolculuk hikâyesi, J. Campbell'ın *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu* adlı eserinde açıkladığı *monomit* kuramı ve C. G. Jung'un geliştirdiği arketipsel sembolizm bağlamında ele alınacaktır. Monomit kuramı, romanın seyrini ve kahramanın geçirdiği dönüşümü tahlil etmeyi, arketipsel sembolizm ise romanı tasnif etmeyi sağlayacaktır. Zira romanın baş kişisi birden fazla arketipi bünyesinde barındırmakta ve gece boyunca süren yolculuğun farklı aşamalarında bu arketiplerin özelliklerini sergilemektedir. Bu sebeple, her iki kuramı birlikte kullanmayı uygun gördük.

Yolculuk; eski dönemlerden günümüze, kutsal metinler de dâhil olmak üzere pek çok edebî türde yer alan ve sadece Türk edebiyatında değil, dünya edebiyatlarında da sıklıkla kullanılan bir temadır. Bu tema genellikle teolojik metinlerde kutsal bir anlam kazanmışken, modern dönemlere gelindiğinde bu anlamdan uzaklaşarak insani bir boyuta evrilmiştir. Aydınlanma Çağı'nın getirdiği bilimsellik edebiyata yansımış, gerçekçilik ön plana çıkmıştır. Fakat 19. yüzyıldan sonra bilimselliğin önemini yitirmeye başlamasıyla değişen gerçeklik algısı 20. yüzyılda sanat ve estetik alanlarında etkisini göstermiş, bu

dönem romanında dış dünyayı yansıtmaya eğilimi yerini iç dünyaya bırakmıştır. Bunun en açık örneklerini Post-modern anlatının önemli temsilcilerinden olan James Joyce, Marcel Proust, Franz Kafka ve diğer öncülerin eserlerinde görmek mümkündür. Yıldız Ecevit bu hususu şu şekilde belirtir: "*Neden-sonuç ilişkisinin dışında grotesk/soyut bir düzlemde soluk alan, konusal bir bütünlük içermeyen bellek/bilinç yolculukları kurguluyordur yazar artık.*" (Ecevit, 2016, 29). Murat Gülsoy'un romanı da benzer bir "*bellek/bilinç yolculuğunu*" konu almakta, post-modern özellikleri bünyesinde barındırmaktadır. Üstelik bu yolculuk bir rüya havasında "soyut düzlemde" gerçekleşir.

Post-modern anlatıdaki kahraman "*bilinçsiz, kör ve yaşamın muğlaklığı karşısında hayret içerisinde olup "bildiği ne varsa parçalanmış, parçalara ayrılmıştır. Ancak ne var ki, buradadır ve yaşamaya devam etmektedir. Her bir hareketi, sis içerisinde atılan bir adım"* şeklinde tanımlanmaktadır (Başaran, 2015, 112). Post-modern anlatının özelliklerini yansıtan *Ve Ateş Bizi Tüketiyor* romanı, karakter noktasında da bu türün bir örneğini sergilemektedir. Romanın isimsiz kahramanı bilinçsiz bir şekilde, nereye olduğunu bilmeden "sis içerisinde" bir yolculuğa çıkmıştır. Bu yolculukta hatıraları sislerle kaplıdır: "Ben de ölmüş arkadaşlarımı düşünmek için zihnimin içine çevirdim bakışlarımı ama boşuna... Belleğimin tüm koridorlarını kalın bir duman doldurmuştu. Denizin üzerinde ilerleyen kalın bir sis tabakası." (Gülsoy, 2019, 104-105). Belleğin içerisinde gerçekleşen bu sisli yolculuk tüm roman boyunca sürer.

Olay örgüsünün "yolculuk" teması ekseninde ilerlediği roman, Campbell'ın çerçevesini belirlediği mitolojik kahramanın geçirdiği süreçlerin bir benzerini içerir. Joseph Campbell, *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu* adlı kitabında, mitolojik eserlerdeki kahramanların gerçekleştirdiği yolculukları incelemiş ve hepsinin benzer özellikleri olduğunu tespit etmiştir. Buna göre de "*monomit*" olarak adlandırdığı teorisini kurmuştur. Yolculuk temalı edebî eserlerin çoğunda benzer bir seyir izlenebilmektedir: ayrılma-erginlenme-dönüş. *Maceraya çağrı* ile başlayan bu yolculuk kahramanın aştığı engeller, başardığı görevler ile erginlenme aşaması gerçekleşir ve kahraman ilk yola çıkan kişiden farklı bir bilince ulaşır. Bu değişim sonunda ise başladığı noktaya geri döner. Gülsoy'un *Ve Ateş Bizi Tüketiyor* romanında da benzer bir yolculuk hikâyesi görülmektedir. İsmi verilmeyen ve benlik bölünmesi yaşayan adam kendini/geçmişini/kaybettiklerini aramak için yolculuğa çıkar. Bu yolculukta bilinç dışının karanlık koridorlarında geçmişi ile yüzleşir ve bölünen bilincinin tamamlanması gerçekleşir ama her şeye rağmen adam bunu idrak edemez. Romandaki bu yolculuğu kısaca şu şekilde özetlemek mümkündür:

Komşusunu aramaya çıkan adam önce 78 model bir Nova'nın içindeki gençler ile konuşur. Ardından önce bir eczaneye, sonra bir doktorun muayenehanesine gider. Burada romanın ilerleyen bölümlerinde "*gizemli sevgilim*" diye bahsedeceği "*Kokinalı Kadın*" ile karşılaşır. Bu kadın onun arayışından/yolculuğundan sapmasını sağlayan yegâne faktördür. Roman boyunca, adam ne zaman bu kadınla karşılaşsa yaşlı komşusunu aramayı bırakıp kadının peşine takılır. Kadın bir görünür bir kaybolur. İlk karşılaşmalarında da kadını kaybettikten sonra bir pastaneye girer. Dışarı çıktığında *Kokinalı Kadın* ile yine karşılaşır. Sonra kadını yine kaybeder. Bu kez bir terzi dükkânına uğrar. Oradan huzurevine, ardından üniversiteye gider ve üniversitenin altındaki dehlizlerde dolaşır. Dehlizden çıktıktan sonra zifiri karanlıktaki bir heykel sergisini ziyaret eder. Ardından labirent gibi uzun koridorları geçerek bir köşkün kumarhane olarak kullanılan bodrum katına iner. Buradan çıktıktan sonra yine *Kokinalı Kadın* ile karşılaşır ve onun peşine takılarak büyülü bir ormana dalar, şehrin ıssız sokaklarında dolaşır, radyo programına konuk olur. Sonra yine *Kokinalı Kadın*'i görür ve onu takip ederek restore edilip otel hâline getirilen eski bir saraydan bağlar arasındaki bahçeli eve geçer ama kadını yine kaybeder. En nihayetinde metro inşaatı için açılan yer altı tünellerine girer ve burada ölüm

kuyuları ile karşılaşır. Bu yer altı macerasından sonra bir lunaparka gider, balık avına katılır ve sonunda kendini mezarlıkta bulur. Mezarlık adamın kişilik/bilinç parçalanmasının açıkça gözlemlendiği mekândır. Mezarlıktan sonra vapur iskelesine gider ve gün ışımaya başladığında deniz kenarındaki bir bankta yolculuk son bulur.

Bütün bu yol hikâyesinin içerisinde C. G. Jung'un esaslarını belirlediği arketiplerin izleri de açıkça görülmektedir. Jung psikolojisi, kişinin bilinçaltındakileri bilinç üstüne taşımayı amaçlamakta ve rüyalarda ortaya çıkan bazı sembollerin kişinin benliğini bulma süreci içerisinde yer alan aşamaları göstermesini temel almaktadır. Roman boyunca bir rüyanın içerisinde gerçekleşen yolculuk söz konusu olduğu için bu semboller (arketipler) büyük önem arz eder. Jung'un öne sürdüğü kolektif bilinçaltına dayanan arketipik semboller ile yansıtılan bireyselleşme süreci, *Ve Ateş Bizi Tüketiyor* romanında ayrıntılı olarak kurgulanmıştır. Kahraman arketipi, gölge arketipi ile anima ve animus arketipleri romanda görülmektedir. Leitmotif tarzı yinelemeler ve yoğun sembol dokusu ise bu arketiplerin pekiştirilmesini sağlamıştır.

Kurmaca anlatılarda en sık rastlanılan arketiplerden biri olan *kahraman arketipi*; uzak bir ülkeye gitmek için yurdundan yola çıkıp görevler başarıp engeller aşar. Yaşadığı maceralardan sonra da yurduna geri döner. Fakat geri dönen kahraman yola çıkan kahraman değil, onun bilinç düzeyi değişmiş hâlidir. Bu arketip, Campbell'in "monomit" kuramına uygun bir seyir izler. Ayrıca, "*Kahramanın gittiği ülke onun bilinçdışıdır. Kahramanın bütün yolculuğu bir kurmacadan ibarettir.*" (Bars, 2018, 66) sonucuna varılabilir. Nitekim, *Ve Ateş Bizi Tüketiyor* romanındaki adam da benzer bir yolculuk gerçekleştirmiştir. Fakat bu romanda, komşusunu arayan adam ile kaybolan yaşlı komşunun aynı insan olmasından dolayı *kahraman arketipi* ile *gölge arketipi* birbirine karışmış durumdadır. Dolayısıyla bu kişi her iki arketipin özelliklerini de bünyesinde barındırmaktadır. *Kahraman* arketipi, romandaki yolculuğu gerçekleştiren karakteri temsil etmesine karşılık, *gölge* arketipi kahramanın bilinç dışını oluşturur ve kişinin aşağı düzeydeki yanını temsil eder. Bu açıdan bakıldığında, yaşlı adamın bilinç dışındaki kişiliği olan genç adam gölge arketipini temsil etmekte, yaşlı adamın da bu gölge sayesinde yolculuk gerçekleştirdiği ve bilinç bütünlüğüne ulaştığı sonucuna varılmaktadır. Romanda, adamın ağzından verilen şu cümleler bu kanıyı onaylar niteliktedir:

"Sonuç olarak herkesin ne yapacağı üç aşağı beş yukarı belliydi. Peki ya yaşlı komşumun? O aklının bir kısmını yitirmiş olduğu için ne yapacağı kestirilemez bir "şey" olarak aramızda varoluşunu gizemli bir şekilde sürdürüyordu, bense onun soluk bir gölgesi gibi adımlarına basarak gecenin içinde dolaşıyordum." (Gülsoy, 2019, 254).

Yer altındaki tünellerde gezerken ise adam şu cümleleri kurar: "*Garip bir hayal canlandı gözümün önünde. Ben yer altında yürürken, yaşlı komşum da dışarıda, tam üzerimde yürüyordu. Ben onun yeraltındaki gölgesiydim.*" (Gülsoy, 2019, 225). Bu ifade adamın gölge arketipi olduğunu somut bir şekilde gözler önüne sermektedir. Üstelik yeraltına yapılan vurgu da onun yaşlı adamın bilinçaltında yer aldığı kanıtıdır. C. G. Jung, *gölgesi tarafından ele geçirilen bir insan daima kendi ışığını keser ve kendi tuzağına düşer* (Jung, 2015, 56) demektedir. Romanın sonunda demans hastası olduğu ima edilen yaşlı adamın gölgesi tarafından ele geçirildiğini söylemek mümkündür. Nitekim yaşlı adam/kahraman arketipi romanın sonunda bile adamdan/gölge arketipinden kurtulup kendini tam manasıyla bulamaz/ışığına kavuşamaz.

Anima ve *animus* ise karşı cins iki arketiptir. Bu arketipler birbirini tamamlayıp tekrar birleşme arzusunu ifade etmektedir (Bars, 2018, 63). Animus arketipi anlatıda "Kokinalı Kadın", *Anima* arketipi ise adam tarafından temsil edilmektedir. Bu, adamın temsil ettiği üçüncü arketip türüdür. Burada,

animus ile olan ilişkisi bağlamında işlevsellik kazanmaktadır. Romanda adamın karşısına bir çıkıp bir kaybolan *animus arketipi* (Kokinalı Kadın), adamın yolculuğunu kesip arayışını engeller. Bu yolculuğu engelleyen, adamın arzu ve şehvet kaynağı olan tek unsur olarak romanda yer alır:

"Birden onu gördüm, kokinalı kadını! Kocaman güneş gözlükleri halen gözündeydi, oradaydı, çemberin öteki tarafında, karşımda. (...) Kendimden memnun, kokinalı kadının yanına geçtim. Gülümsüyordu. Yaptığım hareketi beğenmiş olmalıydı. O da çalgıcılara doğru yürüdü, elindeki kokinaları onlara emanet etti. Hafif bir salınımla bana doğru geldi, elini uzattı, tuttum. Kendimi müziğin çağrısına teslim ettim.

Dans etmeye başladık. Uzun zamandır kimseyle dans etmemiştim. İncitmekten korktuğum bir güvercini tutar gibi kavırıyordum belini. Ama bir süre sonra güvercin kıvrak bir yılanı dönüşerek arzusunun gücünü hissettirmeye başladı. Parmakları ensemde geziniyor, kollarımın arasında tutmaya çalıştığım bedeni her an bir sınırı aşacağımızı hissettiriyor, heyecandan nefesimin kesilmesine neden oluyordu. (...) Avına doğru yaklaşan bir kaplan gibiydim." (Gülsoy, 2019, 53-54).

Bütün roman boyunca bir görünüp bir kaybolan, metinde leitmotif gibi sürekli tekrarlanan ve adamın karşısına çıkan kadının kim olduğu belli değildir. Adı verilmez. Fakat dikkatli bakılacak olursa bu kadının adamın karısı olma ihtimali yüksektir (Melan, 2020, 292).

Bu açıklamalardan sonra, Jung'un arketipik sembollerinin ışığında *Ve Ateş Bizi Tüketiyor* romanının baş kişisi olan adamın/yaşlı adamın döngüsel yolculuğunu Campbell'ın kuramına uygun olarak *yola çıkış*, *erginlenme* ve *dönüş* başlıkları altında sınıflandırmak mümkündür.

1. Sıradan Dünya ve Maceraya Çağrı: İç Sesin Çağrısı

İsimsiz adamın yolculuğu, adamın kendini bulma arayışını anlatır. Roman, mutfağında çay demleyen adamın kapısının çalınmasıyla başlar. *Maceraya çağrı* kısmına geçiş hızlıdır, zira adamın kendisi ve önceki hayatıyla ilgili bilgi verilmediği gibi bu geçiş için de herhangi bir zemin hazırlanmamıştır. Yaşlı komşusunun evden çıkıp gittiğini haber veren eşi ondan kocasını bulmasını ister. Macera, bir yardım çağrısıyla başlamıştır. Bu çağrı hem dışarıdan (komşusunun karısından) hem de kendi içinden (zihninden)² gelmektedir. Çağrı nereden gelirse gelsin, Campbell, "*Mitolojik yolculuğun -'maceraya çağrı' olarak belirlediğimiz- bu ilk aşaması, kahramanı çağıran ve onun ruhsal ağırlık merkezini toplumunun sınırlarından bilinmeyen bir bölgeye doğru çekmiş olan kaderi belirtir.*" (Campbell, 2021, 60) diyerek bu yolculuğun mutlaka yaşanacağını vurgular.

2. Erginlenme: Adamdan Yaşlı Adama Evrilme

Macera çağrısına kulak veren adam *macera eşiğini* atlamış ve *erginlenme* aşamasına geçmiştir. *Erginlenme*, kahramanın zorlukları aşmasıyla bilinç düzeyinde gerçekleşen değişimin olduğu aşamadır. Bu aşamada kahramanın bulunduğu mekânlar da önemlidir, zira aşması gereken zorluklar ya da onun bilincinde değişikliğe neden olacak insanlar bu mekânlarda onun karşısına çıkar. Mitolojik yolculuğun "*maceraya çağrı*" olarak adlandırdığı ilk aşamasını "*kader*" kavramına bağlayan Campbell, bu tespitin devamında kahramanı çeken bölgeleri sıralarken *orman*, *yeraltı*, *derin bir rüya hâlini* de sayar ve "*hep tuhaf biçimde akışkan ve çok biçimli varlıkların, hayal edilemez eziyetlerin, insanüstü görevlerin ve olanaksız zevklerin yeri*" (Campbell, 2021, 60) olduğunu belirtir. *Ve Ateş Bizi Tüketiyor* romanında bilinçsiz bir şekilde, zihinsel bütünlüğe ulaşma arayışında olan adamın, derin bir rüyada gerçekleşir gibi, bulunduğu çeşitli mekânlar arasındaki geçişler bu teoriye uygun olarak akışkan bir biçime sahiptir. Ayrıca mekânlar arasındaki bu geçiş şekli post-modern anlatının da özelliklerinden biridir. İsmet Emre

² Bu çağrının adamın zihninden geldiği romanın sonunda anlaşılmaktadır.

"Postmodernizm ve Edebiyat" adlı çalışmasında "Postmodern metinlerde mekân da yer değiştirir, renkten renge girer, biçim değiştirir, akışkan, şeffaf, ele avuca sığmaz bir görüntü olarak belirir." (Noyan, 2020, 343) demektedir. *Ve Ateş Bizi Tüketiyor* romanında görülen gerçekliğe uygun mekânlardan fantastik veya yer altı mekânlarına geçişlerin hızlı ve kolay olmasını bu özelliğin bir yansıması olarak yorumlamak mümkündür.

Romanın dikkate değer özelliklerinden biri de mekân ve kişi isimlerinin olmamasıdır. Yazar bunu, romana rüya havası kazandırmak için bilinçli olarak yapmıştır. (Melan, 2019, 296). Romandaki mekânların isimleri verilmediği gibi mekâna giriş ve çıkışlar da net bir şekilde belirtilmemiştir. Bütün roman "derin bir rüya hâli" izlenimine sahiptir denilebilir.

2.1. Dehlizler, Koridorlar, Tüneller ve Ölüm Kuyuları

Campbell kitabında, "*Balınanın Karnı*"³ adlı bölümde balina karnını büyüdü eşikten geçişin ve yeniden doğuşun bir simgesi olarak niteleyip mitler ile halk hikâyelerindeki örnekleri sıraladıktan sonra şu tespiti yapmaktadır:

"Bu yaygın motif, eşikten geçişin bir kendini yok etme biçimi olduğunu vurguluyor. (...) Fakat burada, dışa, görünür dünyanın sınırları dışına geçmek yerine, kahraman yeniden doğmak üzere içe doğru gider. Kaybolma, inananın, kim ve ne olduğunu, yani ölümsüz olmadıkça kül ve toz olduğunu anımsamasının kolaylaşacağı yer olan tapınağa adım atmasına karşılık gelmektedir. Tapınağın içi, balınanın karnı ve ötedeki, yukarıdaki ve aşağıdaki göksel ülke, hepsi aynı şeydir." (Campbell 2021: 89).

Ve Ateş Bizi Tüketiyor romanında kayıp komşusunu arayan adamın arayışı boyunca üç defa yer altına indiği görülmektedir. Bunlar üniversitenin altında yer alan dehlizler, kumarhane olarak kullanılan köşkün bodrum katı ve "*ölüm kuyuları*"nın bulunduğu yer altı tünelleridir. Campbell'ın belirttiği gibi kahramanımız her yer altına girişinde o büyüdü eşikten geçer ve hafızasına gömüdüğü hataları ile yüzleşip yenilenmiş olarak yer üstüne/yukarıya çıkar:

"Ciğerlerimi temiz havayla doldururken zihnimin içindeki tozlu koridorların da tazeleneneğini umuyordum. (...) Kendimi karanlık bir dehlizin içine bırakmışım. Bir yerlere doğru sürükleniyordum ve bundan dolayı pişman değildim. Bunca zaman hayatımı yönetmekten bıkmışım belli ki şimdi olayların kendiliğinden akıyor olması bana heyecanlı bir yolculuk hissi veriyordu. Evet zaman zaman korkuyordum ama bu bile iyi geliyordu." (Gülsoy, 2019, 112).

Adam her yer altına inişinde, içinde bulunduğu mekânda yer alan simgeler sayesinde Campbell'in belirttiği "*kül ve toz olduğunu anımsar*". Üniversitenin dehlizlerindeki ölümler ve sıçanlar, kumarhane olan bodrum kattaki karanlık, şöminede yanan ateş, canlanan heykel/ölü adam ve metro çalışması sırasındaki toz, canavar tabir edilen makinenin gürültüsü, arkeolojik kazı süsü verilerek gizlenen ölümler. Bütün bu imgeler, adamın ölümlülüğünü idrak etmesini sağlarlar: "*İnsan var olduğunu ölüme yaklaşınca daha iyi anlıyordu*." (Gülsoy, 2019, 112). Aslında daha romanın en başında Platon'un mağara alegoriyle birlikte değerlendirilebilecek bu "*kül ve toz*" imgesine gönderme yapılmaktadır: "*Dışarıdan bakıldığında donuk bir adamım, oysa kafamın içinde düşünceler, hayaller alev alev... Ne yararı var? Bir mağaranın içinde yanan ateş ne kadar yumuşatabilir taşı? Mağaranın duvarlarında*

³ "*Balınanın Karnı*" adlı bölüm Campbell tarafından "*Yola Çıkış*" alt başlığına dahil edilmektedir. Fakat incelediğimiz romanda yer altına iniş ve tekrar yeryüzüne çıkışlar bütün hikâyeye yedirilmiş ve romanda belirli aralıklarla tekrar eden sahnelerdir. Romanın baş kahramanı için de bu geçişler bir çeşit arınma (katharsis) niteliği taşımaktadır. Dolayısıyla bu incelemede "*Balınanın Karnı*" adlı bölümü "*Erginlenme*" başlığı altına dâhil etmeyi uygun gördük.

dans eden gölgelerden geriye ne kalır? Kapkara is. Kül ve toz." (Gülsoy, 2019, 13) Bu sayede yolculuğa başlamadan önce de adamın bilinçaltında bu imgenin yaşamakta olduğu görülebilir.

2.2. Büyülü Orman

Campbell, tıpkı dehlizler ve labirentler gibi, orman imgesinin de kahramanı çeken ve rüya atmosferi sağlayan bir mekân olduğuna işaret etmektedir. *Ve Ateş Bizi Tüketiyor* romanında, bu imgeyi (orman) rüya atmosferine daha fazla yaklaştırmak için yazar onu "*Büyülü Orman*" olarak adlandırmıştır. Romandaki önemli ve dikkate değer mekânlardan biri olan bu orman, ilk olarak adamın huzurevinde katıldığı boyama aktivitesinde, boyama kitabının içerisinde iki boyutlu olarak karşımıza çıkar. Adam, yaşlı komşusunu bu iki boyutlu, büyülü ormanın içerisinde görür:

"Ayrıca başka şeyler de belirmeye başlamıştı. Bir adam! Arkalarda, kavak ağaçlarının iyice sıklaştığı ve koyulaştığı yerde, gölün kıyısında bir adam duruyordu. Arkasını dönüp gitmek üzere bir hali vardı. Aradığım yaşlı komşuma benziyordu. (...) Boyadıkça adamın silueti belirgin hale geliyordu. Bir süre sonra emin oldum. Bu oydu. Ağaç dallarını bir eliyle kaldırmış altından geçecekmiş gibi duruyordu. Sanki o anda izlendiğini fark etmiş gibiydi. Tedirgin bir bakış..." (Gülsoy, 2019, 76).

"Yeşil kavak ağaçlarının oradaydı. Benim adamım, yaşlı komşum. Büyülü ormanda saklanıyordu." (Gülsoy, 2019, 82). Bölünmüş bir bilinç ile rüyada dolaşır gibi dolaştığı gecede, zihninin karanlık bir noktasında adamın rüya içinde rüya gördüğünü söylemek mümkündür. Zira kahraman arketipini arayan gölge arketipi onu, rüya atmosferi sağlayan orman içerisinde saklanmış olarak hayal etmektedir.

Romanın ilerleyen sayfalarında, bu kez bölümün adı doğrudan "*Büyülü Orman*"dır. Daha önce iki boyutlu görülen orman imgesi bu kez üç boyutlu olarak karşımıza çıkar. Adam ormanın içine bu sefer fiziksel olarak girer. Hem de iki kez: İlk girişinde yaşlı komşusunu Kokinalı Kadın ile birlikte görüp onları takip eder ve peşlerinden ormana girer. Burada takip eden gölge arketipidir. Yaşlı komşusu ile Kokinalı Kadının yaklaşmasını izleyen adam, görülmekten korkup kaçarak ormandan çıkar. İkinci girişinde bu kez ormanın dışında Kokinalı Kadın'a kendisi rastlar ve onunla birlikte ormana girer. Bu girişte ise yaklaşma ikisi arasında gerçekleşir. Ama birden izlendiklerini fark ederler ve adam (gölge arketipi) duyduğu çıtırtının peşinden koşarak ormandan çıkar. Burada ise, izleyen yaşlı komşu (kahraman arketipi) olduğu sezdirilmektedir. Aynı senaryo iki kez oynanmış gibidir. Bilinç ikiye bölünür ve baş kişi hem genç adam hem de yaşlı komşu kimliğiyle ormana girip çıkar. Aslında adamın kendi kendini izlemesi ve kovalaması ile bu oyunun orman içerisinde geçmesi doğrudan bilinçaltının yansımasıdır. Dehlizler, koridorlar ve yer altı tünelleri gibi orman da *erginlenmenin* önemli aşamalarından biridir ve adam buradan da çıkmayı/rüyadan uyanmayı başarmıştır. Ama gerçek dönüşüm anlatının sonlarına doğru, kızının mezarı başında yaşanacaktır.

2.3. Büyük Değişim, Çile: Mezarlık

Romanın başından beri adamın gerçek benliğinden farklı bir kişi gibi etrafta/bilinçaltında kendini araması anlatılmıştır. Ama yazar, "*Ah Bir Sabah Olsa*"⁴ isimli bölümde yer alan mezarlık sahnesi ile

⁴ Post-modern anlatının özelliklerinden birisi de *metinlerarasılıktır*. *Ve Ateş Bizi Tüketiyor* romanı da bu açıdan zengin bir içeriğe sahiptir. "*Ah Bir Sabah Olsa*" adlı bölümün adı doğrudan Ahmet Hamdi Tanpınar'ın *Abdullah Efendi'nin Rüyalari* adlı hikâyesine bir göndermedir. Ayrıca yaşlı adamın kızının mezar taşında da bu hikâyeden yapılmış bir alıntı yazmaktadır: "*Ah bir sabah olsa, bu uğursuz gece, hayal, hakikat, kendinden gelen her şeyi beraberinde alıp götürse, ben yine iki ile ikinin dört ettiği dünyada kendimi bulsam*" (Gülsoy 2019: 264). Tanpınar'ın hikâyesinde Abdullah Efendi içkinin tesiriyle bir benlik bölünmesi yaşar ve gece onun için bir çeşit rüyaya döner. Kendisini bu rüyanın içerisinde hapsolmuş hisseden Abdullah Efendi bir an önce uyanmak ister. Bunu sağlayacak olan da sabahın olmasıdır: "*Kim bilir belki güneş doğunca bu işkence de biter*" diyordu. Birdenbire bütün bu gördüğü şeylerin sadece kendi kafasının mahsulleri olması ihtimalini düşündü. Bu kadar çirkin ve galiz bir dünya, ancak bozulmuş bir düşüncede idrak edilebilirdi. Ya bizzat kendi düşüncesinin, sakat ve zalim bir fikrisabitin mahsulü ise... Bir ân için, bu korkunç

adamdaki bu bilinç bölünmesini fiziksel olarak göstermektedir: "Bu gece hiçbir şey ilk kez yaşanmıyordu. Kim vardı gerçekten burada? İşte tam bu anda, ruh halimdeki tuhaflık elle tutulur bir hale geldi: İkiye bölündüm." (Gülsoy, 2019, 263). Bu açıklamadan sonra Gülsoy, metni iki sütuna bölerek iki arketipi de (hem adamı/gölge arketipi hem de yaşlı adamı/kahraman arketipi) konuşturur. Yaşlı adamın ağzından verilen cümlelerde kızını kaybetmekten kaynaklanan yoğun acı görülmektedir. Böylece benlik bölünmesinin neden kaynaklanmış olabileceği de okura hissettirilmektedir. Bu sahnede, kızının mezarı başında söylediği şu sözler, onun çektiği acıyı anlatması bakımından değerlidir:

"Taşa daha sıkı sarıldım. İçinde bir ateş yanıyordu. İlk yüzeyine yanağımı yasladım. Onu çok özlemiştim. Kelimelerin, cümlelerin olmadığı bir yerde o şimdi. Yaptığım yanlışların, yaktığım hayatların bedelini böyle mi ödemişim? Cevabı bilmek istemiyordum. Soruyu da bilmek istemiyordum. Artık hiçbir şey duymak istemiyordum. Tek istediğim bu sıcak taşa sarılıp uyumaktı." (Gülsoy, 2019, 266)

Adamın pişmanlıkları ve hataları ile yüzleşmesi, yolcuğundaki önemli bir safhayı temsil etmektedir. Bu yüzleşmenin sonucu olarak adam şu kaniya varmaktadır: "Asitli bir düşünce zihnimin içini kavurmaya başladı: Onun olmadığı bir dünyada halen yaşıyor olmak, bu en ağır ceza." (Gülsoy, 2019, 276). Anlatının bu bölümüne kadar olan kısımda adamın komşusunu aradığı yolculuk konu edilirken, buradan sonra artık çektiği çile anlatılmaktadır. Kafa karışıklığının göstergesi olarak da vapur iskelesinde, gece boyunca karşılaştığı tüm insanlar ile tekrar karşılaşır. Bu sahne tam bir karnaval havasındadır. Ve bu karnaval gemiye binerek oradan uzaklaşır. Gülsoy'un 1992 yılında arkadaşlarıyla birlikte çıkardığı "Hayalet Gemi" isimli edebiyat dergisinin adını çağrıştıran bu gemi simgesi de önemlidir. Adamın geçmişindeki herkesin bu gemiyle gidip adamı yalnız bırakması, aslında adamın/yaşlı adamın demans hastası olduğu düşüncesini güçlendirir. Zira karşılaştığı herkesin gemiyle gitmesi, adamın bilincinde yaşanan hafıza kaybı sebebiyle giden herkesi unuttuğu gerçeğini göstermektedir.

3. Geri Dönüş

Anlatının başından itibaren karşılaştığı kişilerin (ve hatta arka koltuğunda uyuduğu 78 model Nova'nın bile) gemiyle birlikte kıydan ayrılp gitmesinden sonra adam sahilde tek başına günün ağarmasını izler. Monomit kuramına göre adamın bu aşamada değişmiş bir bilinç ile başladığı noktaya/evine geri dönmesi beklenir. Bir rüya havasının yaratıldığı *Ve Ateş Bizi Tüketiyor* romanında ise bu durum gerçekleşmez. Adam hikâyenin sonunda bu rüyadan uyanmaz, daha doğrusu uyanamaz. Polisin onu bulduğu sahil kenarında bile kim olduğunu fark etmeyen adam arayışına ertesi gece tekrar baştan başlayacak ve sonsuz bir yolcuğa çıktığını kendi ağzından ifade edecektir: "Tartışacak gücüm kalmamıştı. Aramaya yarın devam edebilirdim." (Gülsoy, 2019, 277). Jung, doğal dönüşümlerin doğanın isteği olduğunu, insanların isteyip istemediğine bakmaksızın dönüşümlerden geçtiğini vurgulayarak bu süreçlerin özellikle düşlerde görüldüğünü söylemektedir (Jung, 2015, 62). Bütün romanın derin rüya hâlini çağrıştıran bir yapıya sahip olduğu göz önüne alındığında adamda bu değişimin gerçekleşmesi beklenmektedir. Aynı şekilde Campbell'in kuramına göre de çektiği çilelerden sonra kahramanın yolculuğun sonunda, *eve dönüş* kısmında bilinç düzleminde bir değişiklik beklenmektedir. Fakat incelediğimiz eserde adam bu bilince sahip değildir. Aslında yaşlı ve metinde açıkça belirtilmese de demans gibi ciddi bir psikolojik rahatsızlığa sahip olması, bu bilince ulaşmasını engeller. Hatta yolculuğun *eve dönüş* kısmını bile gerçekleştirecek yeterliliğe sahip değildir. Nitekim onu evine geri götüren polis olacaktır. Bu açıdan, kızının mezarı başında söyledikleri dikkate değer: "Ben

kalabalığı, bu çıldırtıcı tesadüfleri ve onların mantık dışı sürüsünü kendi kafasında bütün ömrünce taşımış olmayı düşündü. Bu ihtimal, hepsinden müthişti. "Ah bir sabah olsa, bu uğursuz gece, hayal, hakikat, kendinden gelen her şeyi beraberinde alıp götürse, ben yine iki ile ikinin dört ettiği dünyada kendimi bulsam..." (Tanpınar 2015: 43).

ben miydim? Başka birinin içinde kaybolmuştum. Bir yolculuğa çıkmıştım ama şimdi dönüş yolunu bulamıyordum." (Gülsoy, 2019, 266) Yine de bu durum, yaşlı adamın arayışına devam edeceğini vurgulaması onun yolculuğunun bitmediği ve bitmeyeceğinin farkında olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Joseph Campbell "*Kahramanın Sonsuz Yolculuğu*" adlı eserinde mitlerden yola çıkarak kahramanın yolculuğundaki döngüsel aşamaları açıklamaktadır. Genel olarak kahramanın yolculuğunu *yola çıkış, erginlenme ve dönüş* olarak üç aşamaya ayırır. Bu çalışmada, Murat Gülsoy'un *Ve Ateş Bizi Tüketiyor* adlı romanındaki isimli kahraman da bu kuram çerçevesinde ele alınarak incelenmiş ve adam/yaşlı adamın bu döngüsel yolculuğu (bütün aşamalarıyla olmasa da) başarıyla tamamladığı görülmüştür. Campbell'ın yaklaşımının haricinde romanda yer alan ve olay örgüsünün şekillenmesine katkı sağlayan semboller ise eseri, C. G. Jung'un *arketipsel sembolizm* kuramı çerçevesinde incelemeye olanak tanımaktadır. Romanda, özellikle *kahraman arketipi* ile *gölge arketipinin* birlikte ele alınmasını gerektiren bir kurgu mevcuttur. Baş kişinin yaşadığı benlik bölünmesinden kaynaklanan bu durum için, komşusunu aramaya çıkan adam ve kayıp komşunun aynı kişi olması dolayısıyla aslında tek bir karakterin her iki arketipin unsurlarını da bünyesinde taşıdığı söylenebilir. Bunun haricinde *anima* ve *animus arketipleri* de anlatı boyunca etkin olarak kullanılmış ve *anima arketipi* adam/yaşlı adamın temsil ettiği üçüncü arketip olmuştur. *Ve Ateş Bizi Tüketiyor* Campbell ve Jung'un kuramlarını paralel olarak kullanmaya müsait bir romandır. Romanda; kahramanın gece boyunca yaptığı yolculukta uğradığı her mekân, karşılaştığı her insan, yaşadığı her olay ve leitmotif gibi kullanılan simgeler ile post-modern roman teknikleri etkin bir şekilde kullanılarak esere rüya havası kazandırılmıştır. Rüya hâlinin daha belirgin olması için ise kişi ve mekân isimleri belirtilmemiştir.

Kaynakça

- Bars, M. E. (2018). Deli Dumrul Anlatısının Arketipsel Sembolizm Bakımından Çözümlemesi. *SUTAD*, 44, 57-75, EISSN: 2458-9071.
- Başaran, A. (2015). Post-Modern Kahramanın Trajik Yolculuğu. *Post Öykü*.
- Campbell, J. (2021). *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Ecevit, Y. (2016). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Fordham, F. (2019). *Jung Psikolojisinin Ana Hatları* (10 b.). İstanbul: Say Yayınları.
- Gezeroğlu, S. (2019). *Gecenin İçinde Dolanıyoruz Ve Ateş Bizi Tüketiyor*. <https://kitapeki.com/ve-ates-bizi-tuketiyor/> (E.T. 17.06.2022).
- Gülsoy, M. (2019). *Ve Ateş Bizi Tüketiyor*. İstanbul: Can Yayınları.
- Jung, C. G. (2015). *Dört Arketip* (5 b.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Karadeniz, M. (2020). Hermann Hesse'in Siddhartha'sını Kahramanın Yolculuğu ve Arketipsel Sembolizm Bağlamında Okumak. *Mukaddime*, 11/1, s. 1-17. DOI: 10.19059/mukaddime,642369.
- Melan, M. (2019). *Murat Gülsoy'un Romanları Üzerine Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez veri tabanından elde edildi (Tez No: 569104).
- Noyan, S. (2020). *Ve Ateş Bizi Tüketiyor* Romanında Benlik Bölünmesi ve Bilinçdışı Labirentlerinde Kimlik Arayışı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 339-354. DOI: 10.29000/rumelide.752350.
- Tanpınar, A. H. (2015). *Hikâyeler*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

26. Türkiye’de köylülük imgesi: Değişen ama dönüşmeyen köylülüğün romanlardaki ayak izleri¹

Zeynep GÜLTEKİN AKÇAY²

APA: Gültekin Akçay, Z. (2023). Türkiye’de köylülük imgesi: Değişen ama dönüşmeyen köylülüğün romanlardaki ayak izleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 419-442. DOI: 10.29000/rumelide.1283464

Öz

Çalışma; köylülüğün ne olduğunu, sosyo-ekonomik ve politik gelişmelerle nasıl değişim geçirdiğini ve bunların romanlardaki imgeler aracılığıyla nasıl ortaya koyulduğunu açıklamayı amaçlamıştır. Bu kapsamda köylülüğün ne olduğuna dair teorik, tarihsel arka plan ve süreç içinde etkin olan sosyal, iktisadi, siyasi unsurlar ve aktörlerle köylülüğün geçirdiği değişim, romanlar üzerinden incelenmiştir. Toplumsal ve ekonomik değişimler karşısında köylülük değişir, köylülüğün değişimi romanlara da yansır ve romanlar da bu değişimleri yansıtır, ifadeleri çalışmanın temel iddialarını oluşturmuştur. Sosyal bilimlerdeki benzer pek çok kavram gibi, köylülük de toplumsal konum ya da kimliği nedeniyle tek bir tanım içine sığdırılmayan tartışmalı bir kavramdır. Bu nedenle öncelikle, köylülüğü, farklı yönlerden açıklamaya çalışan teorik tartışmalar sunulmuştur. Teorik tartışmalar ışığında, Türkiye’de köylülüğün benzer ve farklı yönlerine değinilmiştir. Türkiye’nin toplumsal tarihinde köylülüğün ve bunu oluşturan imgelerin anlaşılabilmesi için Türkiye’deki farklı dönem ve ideolojik eğilimlerde olan yazarların romanları incelenmiştir. Köylülüğün ve köylü imgesinin değiştiğini ortaya koyabilmek için de Tanzimat’tan seksenli yıllara kadar köylülüğe değinen romanlar ele alınmıştır. Bu sayede, köylülüğün uzun dönemde nasıl bir değişim geçirdiği anlaşılmaya çalışılmıştır. İktisadi, siyasi ve sosyal ilişkiler açısından köylülük incelenmiştir. Bu üç ana kategori kendi içinde alt kategorilere ayrılarak, analiz detaylandırılmıştır. Sonuç olarak, iktisadi ilişkilerin değişiminin, köylülüğü doğrudan etkilediği ortaya çıkmıştır. Bir başka saptanan sonuç ise, siyasal eylemlerde, politika uygulamalarında, köylülüğün göz önünde bulundurulduğu ancak onlara söz hakkının verilmediğidir. Sosyal açıdan ise, toplumsal gelişmelerle köylülüğün değişim yaşamasına rağmen özellikle zihniyet açısından herhangi bir dönüşüme uğramadan, toplumsal yaşamda varlığını devam ettirdiği saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Köylülük, romanlarda köylülük, Türk romanlarında köylülük ve köylülük imgesi

The image of peasantry in Turkey: Footprints of the changing but untransformed peasantry in novels

Abstract

The study aims to explain what the peasantry is, how it has changed with socio-economic and political developments, and how these are revealed through the images in novels. In this context, the theoretical and historical background of what the peasantry is, the social, economic, and political

¹ Bu çalışma Gazi Üniversitesi (Hacı Bayram Veli) Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde, Prof. Dr. Nilgün GÜRKAN PAZARCI danışmanlığında yazılan “Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Yazılı Kültür Ürünlerinde Köylülük: Türk Romanında Köylülük İmgesi” adlı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo Televizyon ve Sinema (Sivas, Türkiye) zga@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3050-3090 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283464]

elements and actors that are active in the process, and the changes that the peasantry undergoes are analyzed through novels. The basic claims of the study are that the peasantry changes in the face of social and economic changes, and the change of the peasantry is reflected in novels and novels reflect these changes. Like many similar concepts in social sciences, the peasantry is a controversial concept that cannot fit into a single definition due to its social position or identity. For this reason, theoretical discussions that try to explain the peasantry from different perspectives are presented first. In light of the theoretical discussions, similar and different aspects of the peasantry in Turkey are mentioned. To understand the peasantry and the images that constitute it in Turkey's social history, the novels of writers from different periods and ideological tendencies in Turkey were analyzed. To reveal that the peasantry and the image of the peasant have changed, novels dealing with the peasantry from Tanzimat to the eighties were analyzed. In this way, it was tried to understand how the peasantry has changed in the long term. The peasantry was analyzed in terms of economic, political, and social relations. These three main categories were subdivided into sub-categories and the analysis was elaborated. As a result, it was found that the change in economic relations directly affected the peasantry. Another conclusion is that the peasantry is taken into consideration in political actions and policy implementations, but they are not given a voice. In social terms, it has been determined that although the peasantry has changed with social developments, it has continued its existence in social life without undergoing any transformation, especially in terms of mentality.

Keywords: peasantry, peasantry in novels, peasantry and peasant image in Turkish novels

Giriş

Üzerinde bulunulan coğrafyada toplumsal değişim ve dönüşümün açıklanmaya çalışıldığı pek çok tartışmada köylü ve köylülüğe değinilir. Köylülük, ele alınan coğrafyanın, tarihsel, toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel yapısında göz ardı edilemeyecek kadar içkindir. Öyle ki dünyada, 1917 Rus Devrimi'nin kritik konusunun köylülüğün tasfiyesi olması, Birinci Dünya Savaşı sonrası Balkanların köylü isyanlarıyla sarsılması, iki savaş arası dönemde dünyanın en kalabalık ülkesi Çin'de komünist parti önderliğinde köylü devriminin yaşanması, Latin Amerika'dan Uzakdoğu'ya köylülüğün dünyanın her yerinde önemli sorunlarla beraber tartışılmasını kaçınılmaz kılmıştır (Karaömerlioğlu, 2006: 12). Köylü, tarım üretimi yapan, mekânsal olarak köyde yaşayan daha da önemlisi 'eli toprağa bulaşan'dır (Moore, 2003: 52). Nerede ve nasıl olursa olsun köylünün yaşam biçimi ve kültürü, köylülük (peasantry) (Brass, 2000) olarak kabul edilse de, bu konuda bir uzlaşmadan bahsedilemez. Kimi tartışmalarda (Amin,1997; Araghi, 2009; Reill ve Wilson, 2004; Shanin,1966) köylülük, kapitalizme geçiş sürecinde geri kalmış insanların yaşayış ve düşünceleridir. Bu nedenle de bu geri kalmış insanların, toplumsal anlamda hem pratikte hem de düşünsel düzeyde modernleştirilmesi gerekir. Bir başka tartışma noktasında ise (Chatterjee,2002: 264; Köymen, 2008; Özkiraz, 2003; Yüksel, 2004) köylülük, kapitalist modern yaşamın, yozlaşmış, metalaşmış ve yalnızlaşmış dünyası karşısında, organik dayanışmanın güçlü olduğu, kendi kendine yeten, çalışkan insanlar topluluğunun yaşam biçimi, düşüncesi olarak idealize edilmiştir. Köylülüğün anlaşılması için kendine özgü unsurlarının incelenmesi ve köylülüğün şematize edilmemesi gerektiğine vurgu yapan çalışmalar (Bernstein, 2009; Kurtkan, 1968; Hobsbawm, 1973; Wolf, 2000) da söz konusudur. Köylülük konusuna farklı yönleriyle değinen tüm bu tartışmaların hemen hepsi, edebi bir tür olan romanların önemine değinmiştir (Erdost, 1988; Kaplan, 1988; Karpas, 2009; Lenin,1996). Bu çalışmalara göre köylülüğün anlaşılması ve açıklamasında önemli kaynaklardan biri romandır. Çağının tanığı ve belgesi olarak, etkileşim halindeki bir toplumun sembolik tasviri olan roman, toplumun yaşayışına, değişimine ışık tutarken aynı zamanda zihinsel dönüşümleri de yansıtır (Akbal, 1968; Swingwood, 2006; Williams, 1990: 160). Bu noktada Rus toplumsal yapısının gerçekliğini

ustalıkla anlatan Dostoyevski, Tolstoy gibi aydınlar ya da Balzac³, Zola gibi Fransız toplumunda köylülerin yaşayışına değinen yazarlar ilk akla gelen isimlerdendir. Köy ve köylülüğü ele alan romanlar, köylülerin gündelik yaşam pratiklerinden, siyasal tavırlarına, kültürel yapılarına kadar pek çok konuda anahtar unsurları barındırır. Romanlarda belirtilen bu anahtarlar köylülüğün somut ve soyut unsurlarının görülmesine olanak sağlayan kapıyı da aralar.

Bu tartışmalar ışığında çalışmanın konusu, romanlar aracılığıyla köylülüğün siyasal ve ekonomik yapıyla dönüşüm izlerini ortaya koymaktır. Siyasal ve ekonomik değişimin köylülüğü nasıl değiştirdiği, bu değişimin nasıl yaşandığı ve daha da önemlisi bu yaşananların romanlara nasıl yansındığını tartışmak bu metnin ana amacıdır. Osmanlı’nın son döneminden Cumhuriyet’in ilk yıllarına, Çok Partili hayata ve seksenlere kadar, köylüler, tarih kitapları içinde sayılarla, istatistiklerle, fiyatlarla aktarılmış olsa da bunların yoksullukları, yaşam tarzları ve bunlara duyulan tepkiler, tahakküm biçimleri, karşılaştıkları aşığılanmalar, gösterilen direniş gibi köylülüğün atmosferi (Türkeş, 2001: 224) çoğunlukla bilimin nesnesi olmamıştır. Bu nedenle köylülük imgesinin anlaşılabilmesi için bir iletişim aracı olarak romanların incelenmesi yukarıda da değinildiği üzere önemlidir. Köylülük imgesinin romanlarda izini ortaya koyan bu çalışma; köylülüğün ekonomik, siyasal ve toplumsal hayatının nasıl bir dönüşüm süreci geçirdiğini anlamayı mümkün kılacakken, aynı zamanda zihniyetin bu konudaki dönüşümünü anlatması açısından önem taşımaktadır. Çalışmada önce köylülük tartışması yapılacak, ardından Türkiye’de köylülüğün durumu ortaya koyulacak nihayetinde de çalışmanın yöntemi ve bulguları sunulacaktır.

Köylülük üzerine düşünmek

Amiran Kurtkan (1968: 8) on sekizinci yüzyılın sonlarında, Fransız Pierre Guillaume Le Play tarafından, aile monografileri yardımıyla toplanan verilerle köylülüğe dair ilk çalışmaların filizlendiğine değinir. On dokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru ise Amerikan Sosyoloji Derneği önderliğinde Chicago Üniversitesi’nde, köylülük üzerine çalışmalar artar. Bunun yanında, Numa Denis Fustel De Coulanges’in (1864) aileci-bireyciliği, Ferdinand Tönnies’in (1887) *Gemeinschaft- Gesellschaft*’ı ve Emile Durkheim’in (1895) organik ve mekanik toplumu gibi tartışmalar da, köylülük konusuna katkı sağlar (Shanin, 1966: 17). Toplumların cemaatten cemiyete doğru ilerleme gösterdiği fikrine göre; insanlar arasındaki ilişkilerin duygusal bir temele dayandığı cemaatte ilişkiler, bir amaca ulaşmak için değil kendiliğinden kurulur ve devam eder. Cemaat için toprağa sahip olmak ve onu işlemek, topluma ait olmanın esas unsurudur ve toplumsal ve coğrafi hareketlilik de pek yoktur. Bir sınıf içinde doğan birey, doğduğu mekandan ayrılmaz. Cemiyette ise ilişkiler rasyonel gerekçeler ve hesaplarla kurulur, insanın eylemleri bir amaca yöneliktir ve objektiftir. Bu toplum ilişkisinde kişiler belli bir sınıfa ait olmayı doğumla değil sonradan kazanırlar. Toplumun cemaatten cemiyete ilerlemesinin yanında toplumdaki mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya doğru ilerlediği düşüncesi de köylülük çalışmalarında öncüdür. Bu düşünceye göre, işbölümünün az olduğu köylü toplumlarda ilişkiler dolaysızdır. Bu nedenle de bireyler, çoğunlukla aynı düşünen ve aynı şeyleri yapan kişiler haline gelirler. İnsanlar arasındaki bağıllık o kadar dolaysızdır ki tam bir mekanik dayanışma söz konusudur. Endüstrileşme ve nüfus artışına paralel olarak, toplumlarda işbölümü ve işlevsel uzmanlaşma da artar. Böylelikle insanların giderek birbirlerinin eylemlerinin sonuçlarına bağımlı hale geldiği organik dayanışma ortaya çıkar. Bu tip

³ *Köylüler, Kır Hekimi Köy Papazı* eserlerinde Honore Balzac, Fransız Devrimi ve Krallığı’nın arkada bıraktığı yıkıntı alanından bahseder. Fransız köy hayatının nasıl berbat bir durumda olduğunu, fakirliğe ve çaresiz karmaşaya nasıl batmış olduğunu anlatır. Gururlu ve kör olan yapıcı monarşi, ilkesiz bir mediyokrasiye imkân tanımıştır. Fakat hüküm süren taraf çıplak kazanç; yani paradır (Kuhn, 2002: 81).

yapılarda; benzer değerlere, inançlara, kanaatlere ve geleneklere sahip olmanın yerini, kişiler ve gruplar arasındaki karşılıklı bağıllık ve/veya işbirliği almaya başlar (Özgiraz, 2003: 45-47; Yüksel, 2004: 7).

Yirminci yüzyılın başlarında 'köylülük ve köylü sorunu' ile ilgili sistematik çalışmaların kökeni, Merkez ve Doğu Avrupa olur. 1917 Rus Devrimi ve sosyalizmi, Birinci Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan milliyetçi ideolojiler, ardından gelen askeri diktatörlükler gibi yaşananlar nedeniyle, köylülük meselesine ilgi duyulmasının hiç de şaşırtıcı olmadığına değinen Theodor Shanin'e göre (1971: 289) bu bölgede, aydınlar; 'fakir, geri, toplumun sayıca çoğunu oluşturan köylülerle' karşı karşıya kalmıştır. Yine O'na (1971) göre köylülük çalışmaları, Marksist sınıf teorisi, ekonomi tipolojisi, etno-kültürel gelenek olarak ilerler. Tüm gelenekler, kendi bakış açıları doğrultusunda köylü yaşamının görünüşünü, modern dünyada köylülüğün dönüşümünü kendi sosyal değişim analizleriyle ilişkilendirerek açıklamaya çalışır. Marksist geleneğin sınıf analizi, iki sınıflı toplum modelinde köylüleri güç ilişkileriyle sunar. Köylülük, sosyal güç yapılarının ardında kalan özelliğiyle, ilkel sosyal yapının artığı olarak görünür. Marksistler, köylüyü, direnme biçimlerine ve yönetici sınıfın tüketimini sağlayan tarımsal artışa el koyma ve güçlü azınlığın yönetimi olarak açıklarlar. Dahası üretim araçları üzerindeki mülkiyet⁴ ölçütüne bakılmadan toplumsal yapı içinde köylülüğün anlaşılmasının da mümkün olamayacağına değinirler (Hobsbawm, 1973). Shanin (1971: 292-293) köylülük üzerine açıklamalarda bulunan ikinci geleneğin ekonomi tipolojisi olduğuna değinir. Köylülük, aile tarımı merkezli bir ekonomidir. Bu; tipik köylü yapısından oluşan ekonominin belirlediği tüketime dayanan küçük aile girişimciliğidir⁵. Etno-kültürelci gelenek ise durağan köylü toplumunun kültürel geri kalmışlığını koruyan, eski geleneklerin bir örneği olduğunu düşünen, geleneksel Batı antropolojisinden kaynaklanır. Bu düşünceye göre, iktidar, toplumsal yapının az değiştiği, insanların kaderlerinin sadece kutsal güce bağlı görüldüğü, eski tarz hiyerarşik üstünlük ve katmanlaşmış çok biçimli -görece özerk- tahakkümün yürürlükte kaldığı köylü toplumlarında, imge ve inançlar sistemi yaratarak ilişkilerini belirler. Köylü, günlük çıkarı dışında kendi yaşamına dair insiyatif almaz (Hobsbawm, 1996: 307). Etno-kültürelci çalışmalar, köylünün yok olmasının ana mekanizmalarını yönlendiren kent akılsallığı ve Batıyla aşamalı kültürel etkileşim ile modernleşme ve endüstrileşmenin önündeki geleneksel engeller üzerinde durur (Shanin, 1971: 293).

1950'li yıllarda ise köylülük ile ilgili tartışmalar iki kümede toplanır. Birinci kümede, Marksistler arasında sanayileşmiş ülkelerdeki feodalizmden kapitalizme geçiş süreci ya da köylülüğün çözülüş dinamikleri masaya yatırılarak 'köylülüğün tasfiyesi' tezi geliştirilir (Boratav, 2004: 112- 114). Bu tez, hareket noktası olarak, kapitalizmin yayılma dinamiğini ve buna bağlı olarak tüm eski üretim ilişkilerinin tasfiye edici gücünü vurgular. Köylülük, ilkel sermaye birikim süreci içinde mülksüzleşerek⁶, kapitalizmin ilk özgür emek depolarını oluşturur ve kapitalist sanayileşmenin ön-koşulları böylece meydana gelir. Bir başka ifadeyle geçimlerini, feodal toprak sahiplerine rant⁷ veya vergi ödeyerek, aynı zamanda toprak sahiplerinin büyük topraklarında angarya ya da emek rant biçiminde çalışarak devam ettiren köylülerin

4 Köylülüğü geleneksel olarak etkileyen mülkiyet biçimi patrimonial, prebendal ve merkantil olarak ayrılır. Bu ayrımla ilgili daha geniş bilgi için bkz. Eric R. Wolf (2000).

5 Bu yapıda köylü, kendine yeterli toprağa ve diğer üretim araçlarına sahiptir. Kendisinin sahibi olduğu toprağı, kendisine ait üretim araçlarıyla, kendisi işler, ürettiği ürün de kendisindedir. Başlangıçta, ürettiği ürünü, esas olarak, doğrudan kendisi tüketir (Erdost, 1988: 154-156).

6 Çok toprağı olan ve bunları istediği gibi satan, satın alabilen, kiraya veren, köylüler yığınının yoksullaşmasıyla, zenginleşen, zengin köylü vardır. Bunlar, üretken varlıkları biriktirebilen ve büyük ölçekte kendilerini sermaye olarak yeniden üretebilen, genişlemiş yeniden üretime girebilenler, yani yeni kapitalist çiftçilerdir. Kendilerini sermaye olarak yeniden üretmeye çalışırken, çiftlikleriyle işgücü olarak yeniden üretenler ve basit yeniden üretim cenderesi içinde olanlar yoksul köylülerdir. Bunlar, çoğunlukla toprağı ekebilecek durumda değillerdir, temel yaşamını sürdürebilmek için emeğini satar ve bu nedenle de aynı zamanda yarı-proleter konumdadırlar. Bunun yanında, orta halli bir yaşam süren, ürünün iyi olduğu zaman toprak işletmesini zar zor idare eden ancak yoksulluğu da her an kapısında hisseden, çoğunlukla tasarrufu olmayan, kimi zaman emeğini ücret karşılığı kullandıran, kimi zaman ise toprak sahibinin boyunduruğu altına giren orta köylü vardır (Lenin, 1996: 72-80).

7 Rant, toprağı kullanmak için ödenen fiyattır bu konuyla ilgili detaylı bilgi için bkz. Oya Köymen (2008).

yaşamı, kapitalizmle; toprak-sermaye-işçi ilişkisinde sıkışır (Somçağ, 1994: 101). 50’li yılların köylülük ile ilgili ikinci tartışma kümesinde, Dünya Bankası iktisatçılarının modernleşme-kalkınma çerçevesinde öne sürdükleri politikalara karşı, başta Latin Amerika kökenli iktisatçıların başlattığı ‘bağımlılık’ kuramları tartışmaları yer alır. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra az gelişmiş ülkelerin kalkınma sorununun gündeme gelmesiyle, bu ülkelerin tarım ve köylü sorunları da değişik açılardan tartışılmaya başlanır. Ulus devlet anlayışının benimsendiği kalkınma planının amacı içinde tarımın modernleştirilmesi ve tarımın sanayiye bağımlı kılınması fikri önemli yer tutar. Az gelişmiş ülkelerin kalkınması, önce makine ve diğer çağdaş girdilerin kullanımına bağlanır. Bu planların uygulanması için üçüncü dünya ülkelerine Marshall Yardımı gibi yardımlar yapılır. Ardından bu ülkelerin tarımsal ihracatlarını arttırmaları, sanayi ürünlerini gelişmiş ülkelere almaları ve bazı alanlarda basit sanayiler kurabilmeleri beklenir (Bernstein, 2009: 96; Köymen, 2008: 90-100).

70’li yıllara gelindiğinde, dünya ekonomik bunalımla boğuşmaktadır. Bu dönemde köylülük tartışmaları, küçük köylülüğün yüceltilmesi ve yeşil devrim⁸ konuları ekseninde olur. Bu yıllarda, tarımda, ileri teknolojiyi kullanan, ücretli işçi çalıştıran, büyük ölçekli üretim yapan, kapitalist üretim mantığının temelindeki azami kar ilkesine göre çalışan işletmeler söz konusudur. Bunların karşısında, kar hesabı gütmeyen, bir tarım işçisinin ücretinden daha az gelir elde etse de kendi toprağı olduğu için bunu umursamayan, çalışkan, verimli ve krizler karşısında dayanıklı olduğu iddia edilen, aile emeğine dayanan küçük köylü üretimini öne çıkaran kuramlar ortaya atılır. Bunlardan çarpıcı olanı ise tarım popülistleridir. Tarım popülistlerine göre köylülüğün doğal olarak eşitlikçi bir üretim ve bölüşüm yapısı vardır; ama devlet müdahaleleri nedeniyle belirli kesimler zenginleşir bu da köylüler arasında farklılaşmayı zorunlu kılar. Tarım popülistlerine göre, her türlü devlet müdahalesinin kalkmasıyla birlikte oluşacak rekabetçi ortamda, üretim araçlarına sahip köylüler, kazançlarını azamileştirebilecek ve kapitalist sistemin içinde özgürlüğe kavuşabileceklerdir. Yani köylünün özgürlüğü, piyasanın özgürlüğüne bağlıdır. Bununla birlikte köylüler modernleşme adı altında devlet ve uluslararası sermayenin işbirliğiyle dayatılan kalkınmacı tasarımın dışında bırakılmamalıdır (Köymen, 2008: 90-100).

Türkiye’de köylülüğün sorunsallaştırılması

Türkiye’de, köylü ve köylülüğün sorunsallaştırılması dünyadaki kapitalist, siyasal gelişme ve buna bağlı kırdan kopuş süreciyle bağıntılı olarak ilerlemiştir. Bu sorunsallaştırma, köylülüğü tanımlama biçiminden ziyade onun dönüşümüyle ilişkidir. Köylünün toplumsal koşullar karşısında neye dönüştüğü ve bu dönüşümün toplumsal yapı içindeki karşılığının ne olduğunun belirlenmesi üzerinde durulur. Kapitalizme geçiş sürecinde köylü, geri kalmış ve modernleştirilmesi gereken bir unsur olarak görüldüğü kadar, ulusun omurgası olarak, hem kendine yeten hem de askeri kaynağı oluşturacak bir unsur olarak ele alınır. Aynı zamanda köylü, kırsal aile temelinde örgütlenmiş, yerleşik hiyerarşiyi ve politik sürekliliği koruyucu rolü üzerinden de değerlendirilir. Bu değerlendirmelere biraz daha detaylı bakıldığında öncelikle Osmanlı’nın son dönem köylülük politikaları ile karşılaştırılır. Avrupa’yı tanıma fırsatı bulan Osmanlı bürokratları, İmparatorluğun siyasal, toplumsal ve ekonomik yapısının düzeltilmesi hatta kurtarılması için öncü olurlar. Öncü olan bu aydın grubu, halka gidilerek topluma özgü niteliklerin anlaşılabilceğini savunur (Tekeli ve Şaylan, 1978: 60). Bu dönemde Rus

⁸ Yeşil Devrim, Batı’nın ‘Kızıl’ diye nitelediği sosyalistlere bir gönderme anlamında kullanılır. Toprak reformuna artık gerek kalmadığı, küçük toprak parçalarından bile mucizevi tohumlarla müthiş verim alınabileceği; geri kalmış ülkelere açlık ve sefaletin yok olacağı iddialarına dayanan politikadır (Köymen, 2008: 79).

Narodniklerinden⁹ etkilenen aydınlar, köylüleri derebeylerinden ve onların halefleri olan ağalar ve eşraftan koruma gerekliliğini benimser. Feodal sistem değiştirilmeye çalışılır. Ancak toprak ağalarının şiddetli tepkisinin rejim açısından tehlike doğuracağı düşüncesi ile hedef olarak ortaya koyulan politikalar ve uygulamalar hayata geçirilemez. Dahası 1914'te başlayan savaş döneminde giderek artan gıda talebini karşılamak için köylüler daha da sömürülür ve durumları daha da kötüleşir (Karaömerlioğlu, 2006; Timur, 1997; Toprak, 1984). Faroz Ahmad'a (1999) göre, yoksul köylünün koşulları aynı kalırken, toprak ağalarının egemenliğine son verecek statüko değiştirilemez.

Kurtuluş Savaşı ve sonrasında, köylülük somut bir varlıktan ziyade ideolojik düzeyde ele alınır. Bu dönemde, köylü, yüceltilen, kendine özgü nitelikleriyle tanımlanan bir unsur olarak kabul edilir ve halkçılık ilkesiyle bütünleştirilir. Halkçılık ideolojisi, farklı sosyal sınıfların temsilcilerinden oluşan Büyük Millet Meclisi'ndeki, eşraf, bürokrat, din insanları ile savaşa katılan halk yığınlarını, köylüleri Kurtuluş Savaşı etrafında bütünleştirme işlevini yükümlenir (Tekeli ve Şaylan, 1978: 66). Öyle ki Köycüler Cemiyeti¹⁰ gibi oluşumlar bu nedenle kurulur (Üstel, 2010). 1923 sonrasında köycülük anlayışı Fransız Üçüncü Cumhuriyet'inin solidarizmininden (dayanışmacılık) etkilenir. Bu düşünceye göre, toplum, birbirinden güç alan ve birbirini tamamlayan bütünlük anlayışı üzerine temellenir. Bu anlayış aynı zamanda 'köy miti'¹¹ni de (Brass, 2000: 11) yaratır. Buna göre, köylü ve köylülük yüceltilir, şehirleşme ve sanayileşmeye karşı önyargılar ön plandadır, modernleşme (Batılılaşma) ilişkilerine yer verilir ve köylülüğün dönüşümü için eğitim kilit unsur olarak tanımlanır (Karaömerlioğlu, 2006: 66). Dönemin önemli köy ideologlarından Nusret Kemal Köymen'nin (akt. Üstel, 1990: 113-114) aşağıda verilmiş olan sözleri dönemin köycülük anlayışını oldukça iyi ortaya koymaktadır:

Köylerin iktisaden geri kalmışlığının nedeni, kültür eksikliği, piyasa taleplerindeki değişimleri karşılayacak elastiki bir tarımsal yapının kurulamamış olması, köylerin dağınıklığı, tarımda makineleşmenin eksikliği ile köyün sanayi alanında en büyük kuvvetinin geleneksel yapısının devamı, şehirler açısından büyük kalabalıkların kentlere akını değil kendi köylerinde kalmaları gerekliliğidir.

Tek parti döneminde köycülük, Halkevlerinin köycülük kollarında yürütülmüş ancak anlayışın önemli sembolü Köy Enstitüleri olmuştur. Köy Enstitüleri'nin işlevlerinden biri, Cumhuriyet rejimine, köylüyü kazandırmak ve modernleşme sürecinde bu kitlenin rejim yönünde saf tutmasını sağlamaktır¹² (Katoğlu, 1997: 405). Bu dönem, milli gelirin büyük bir kesimi tarımda yaratıldığı, emeğin büyük kesimi yine tarımda istihdam edildiği ve nüfusun büyük çoğunluğu kırsal kesimde yaşadığı için ekonomik ve siyasi

⁹ Türkiye'de, Jön Türkler örneği ile başlayan aydınların etkilendiği popülizm yani halkçılık esas olarak 19. Yüzyılın sonlarında Rus Çarlığında gelişen Rusçada halk anlamına gelen narod sözcüğünden türemiş bir akımdır. Bu konuyla ilgili daha geniş bilgi için bkz. İlhan Tekeli ve Gencay Şaylan (1978), Zafer Toprak (1984).

¹⁰ 1919'da Halide Edip Adıvar'ın başkanlığını yaptığı cemiyete göre, hükümet köycü olmalıdır. Cemiyet örnek köyler oluşturarak köylülere topraktan ne şekilde yararlanabilecekleri, tüm köylünün katılarak seçeceği yönetimin nasıl olacağı tüm faaliyetlerin işbölümü ve dönüşümüyle yapılması gibi amaçları uygulamaya çalışmıştır (Üstel, 2010: 111-121).

¹¹ Köy mitinin birkaç boyutu vardır. Bunlardan ilki, ulusu oluşturan bir omurga olarak köylü anlayışıdır. Köylü hem kendine yeten üretimi sağlayacak hem de ulusu savunan kolluk gücünü oluşturabilecektir. Diğer bir boyutta, köylülük, küçük aile ekonomisi olarak da tanımlanır. Aile temelinde örgütlenen bir ekonomi yapısı söz konusudur. Dahası bu yapı içinde yerleşik hiyerarşi korunur ve politik süreklilik gözetilir. Bir başka boyutta ise, sanayileşmenin olumsuzluklarından etkilenmeyen geleneksel ve doğal köylülüğün de bahsedilir. Bu geleneksel yapı değerler ve inançlardan beslendiği için de sistemin kötülüklerine karşı kendi korur (Brass, 2000: 11).

¹² Köy enstitülerinin kurulmasında en temel amaç; şiddetli bir yoksulluk pençesi içinde çaresiz kalmış köy çocuklarını ekonomik gelişme için tarımsal teknik konularla ilgili eğitmektir. Enstitüleri bitiren öğrenciler köylere öğretmen olarak atanarak, köylüleri köyden yetiştirmiş öğretmen eğitmiş olacaktır. Böylece köy çocukları bu kurumlarda egemen ideoloji doğrultusunda eğitilecek sonra köye dönüp oradaki kitleyi aynı anlayış çerçevesinde eğiteceklerdir. Gerek iletişim imkânlarından kopuk gerek modernleşme araçlarına kapalı ve uzak kalmış köylüler yeni ideolojinin etkisiyle merkeze bağlanacaklardır (Kahraman, 2010: 169). Enstitülerin politikalarının uygulamasında köylülere çok şey yüklenmiştir. Okullar ve diğer yapılar, yöre halkınca karşılanmış ve bu bir angarya olarak görülmüştür. Dolayısıyla atılımın hedefi olan köylüler, atılımın yükünü çekmeleri nedeniyle köy enstitülerine temelde karşı düşmüşler ve desteklememişlerdir (Koçak, 1997: 129). Köylülerin, enstitüleri desteklememesinin anlaşılmasında ayrıca *Toprağın Çocukları* (Yön. Ali Adnan Özgür, 2012) filmi ile Mahmut Makal'ın (2004) *Bizim Köy* kitabına bakılabilir.

politikaların esas ilgisinin büyük kısmı yine köylü olur (Tekeli ve İlkin, 1988) ve köylülük bir değer olarak yüceltilir.

İkinci Dünya Savaşı sonrası, ABD ve Sovyetler’in öncülüğünde oluşan ‘Soğuk Savaş’ zamanında politikalar değişir. Kendine yeten devletçi ekonomi politikaları yerine Pazar ve ticaret odaklı ekonomi politikaları uygulanır. Türkiye ise bu politikaları, önceki dönemin sanayi temelli kalkınma modelinden, tarım temelli kalkınma modeline geçerek deneyimler. 1950 genel seçimleri ile birlikte iktidara gelen Demokrat Parti, bu modeli sürdürmek ve güçlendirmek için Truman Doktrini çerçevesinde 236 milyon dolar Marshall yardımı alır. Böylece, tarımda makineleşme (traktör) artar, çiftçiye ucuz kredi verilir, tarım ürünleri fiyatlarının suni olarak yüksek tutulmasını sağlar (Toprak, 1988: 19). Tarım alanında yapılan bu açılımlar, tarımsal üretimi artırır ancak eşitsizlikleri de beraberinde getirir. Bu nedenle köylüler arasında sınıfsal ayrımlar keskinleşir. Köylülerin bir kısmı aşırı zenginleşirken¹³ bir kısmının durumu da daha da kötüleşir (Keyder, 1983: 242; Önal, 2010: 105). Dönemin hükümeti ekonomi alanında olduğu kadar siyasal alanda da köylülük üzerine durur ve siyaseti köyün içine getirir. Hasan Bülent Kahraman (2010: 254), siyasetin, köye taşınmasını, köylünün pasif siyasal kimliğe kavuşması olarak tanımlar. Buna göre köylülerin siyasal katılımı sadece demokratik bir şekil şartının uygulanmasıdır. Daha önceki dönemlerde devlet katlarına herhangi bir biçimde erişmesi neredeyse imkânsız olan halk tabakalarının yöresel milletvekilleri aracılığıyla bürokratik makamlara erişebilmesi ve taleplerini iletebilmesi de bu katılımın bir başka boyutudur. Demokrat Parti, köylünün ‘medeniyet’ imkânlarından yararlanması için karayollarına yatırım yapar ancak köylünün imkânlardan yararlanıp köyünde kalmasını da bekler (Kahraman, 2010: 256). Köyde kalanlar başta olmak üzere büyük yığınların içinde bulunduğu yaşam koşullarına karşı tepkilerini ise din ve antikomünizm üzerinden ifade etmesini tercih eder. Özetle, Demokrat Parti’nin köylülük politikası, halk egemenliği, liberal kapitalizm ve dinsel hoşgörü ilkelerinden oluşan popülist halkçılık (Tekeli ve Şaylan, 1978: 90) olur.

Köylü arasında yaşanan sınıfsal ayrım beraberinde göçleri de getirir. Göç hem köyü, hem de kenti değiştirmeye başlar. Göçün yaşanmasında önemli bir kanal ise ulaşım ağlarıdır. Sanayi ile özdeşleştirilen demirağların yerini, tarımsal üretimle ilişkilendirilen karayollarına bırakması, köyün kent ile sosyal ilişki kurmasına yardım eder. Ellilerde başlayan ve altmışlarda zirveye ulaşan kente göç, aynı zamanda gecekonduların da artmasına neden olur. Kente göç edenlerin küçük bir kısmı sanayide sürekli iş bulur, çoğu açıkta kalır ve geçici işçi ya da sokak satıcısı olur. Kentler büyük sayıdaki yeni sakini düzenli şekilde kabul edecek kadar donanımlı olmadığı için göç edenlerin çoğu yaşadıkları yoksulluk ve sıkıntıya rağmen genellikle kentte kalma fikrinde ısrarcı olur ve kendi başının çaresine bakar. Kent dışındaki kullanılmayan arazilerde bir günde kendi evlerini (gecekondu) inşa ederler (Keyder, 1983; Zürcher, 1996: 393). Gecekondu sadece kente göç edenlerin yaşam alanı değil aynı zamanda kentte ortaya çıkan yeni bir kültürdür. Buralarda yaşayanların köydeki toplumsal dokusu her şeye rağmen oldukça güçlü kalır. Bunun nedenlerden biri semt halkının genellikle ülkenin tek bir bölgesinden gelen insanlardan oluşmasıdır. Bir başka neden ise, evlenme ya da toprak alımı için gidişler nedeniyle canlı kalmasıdır (Zürcher, 1996: 393). Gecekondu ile birlikte köylülük artık görünür hale gelir. Daha önceki dönemlerde ya tahayyül olarak ya da politik bir araç olarak kurgulanan köylülük toplumsal yapının dönüşümünde önemli bir unsur olarak ele alınır. Altmışlardan sonra köylülük, toprak reformunu öneren sol hareket için bir siyaset unsuru olur. Ancak popülist İslam’ın etkisiyle, feodal ilişkilere bağlı olan köylülük, sağ siyaseti desteklemeyi sürdürür (Kahraman, 2010: 257). Bunun yanında köyde kalanlar içinse dünyada uygulanan popülist tarım politikaları benimsenir. Toprak reformu yerine tarım reformuna yönelik -arazi ıslahı, sulama, gübreleme, makineleşme, ıslah edilmiş tohum, pazarı

¹³ Feodal ağadan farklı olan büyük toprak sahipleri önemli bir ölçüde burjuvalaşır. Dış pazarlar için üretim yaparlar, tarımda makine kullanırlar, ‘Cadillac’ sahibidirler ve büyük burjuvazinin temsilcisidirler” (Önal, 2010: 110).

örgütlenme gibi- uygulamalar başlar. Esas mesele yeterince kapitalistleşmemiş bölgelerin/köylülerin pazara entegre edilmesidir. Bu popülist politikada yoksul köylünün durumunda değişen bir şey olmaz. Hazine elinde kalan topraklar ya eski sahipleri olan toprak ağalarına ya da tefeci tüccarlara kiraya verilir. Toprağı devletten ucuza kiralayan tüccarlar, kendileri üretim yapmaz ve daha yüksek kiralar ile toprağı yeniden kiralama yoluna giderler (Önal, 2010: 111-115). 70'li yıllar, refah devletini krize sokan ekonomik sancuların yaşandığı ve buna bağlı siyasal kırılmaların belirginleştiği bir dönemdir. Şiddet, kriz, darbe, politik kutuplaşma, yokluk bu dönemin imgeleri olduğu kadar, umut, direniş, sokak kelimeleri de dönemin önemli sembollerinden sayılır. Ülkenin karşı karşıya kaldığı sıkıntılar, köyde kalan köylü için iki kat daha ağır yaşanır. Yatırımın kentlere kaydırılması nedeniyle göz ardı edilen köylerde, köylü de hem toprağından olur hem de kendi toprağında işçiye dönüşür. Kentteki köylü için ise ilk zamanların zorluğu kalmaz. Artık kentin içinde ne köylü, ne kentli olan bu insanlar için melez bir hayatın sıkıntılarıyla mücadele dönemi başlar. Bunun yanında Toprakla bağı kalmayan kentteki köylünün zihinsel olarak topraktan ayrılması için henüz erken bir dönemdir.

Türkiye ve romanlarda köylülük

Roman, tarihi boyunca, bir biyografi ve toplumun yaşadığı tüm olayların kaydedildiği bir gündüktür ve az ya da çok, bu günlük, toplumu yansıtmaktadır (Goldmann, 2005: 24). Dahası, roman, genellikle ufak ayrıntılara göndermeler yapan dolaysız temel insan yaşantısıyken (Williams, 1990: 40) aynı zamanda insanın yeryüzündeki yürüyüşünün önemli tanıklarından biridir. Çağın politik, ideolojik bölümü olan roman, toplumun kendi tarihini belirli bir perspektiften değerlendirme aracıdır. Çünkü insanın, değeri, dili, duygusu ve yaşantısıyla ilgili olan her şey gibi roman da kaçınılmaz olarak bireylerin ve toplumların doğasına ilişkin daha geniş, köklü inançlarla, güç ve sorunlarla, tarihe ilişkin yorumlarla, bugünün açıklaması ve geleceğe dönük umutlarla ilgilidir (Eagleton, 1990: 216). Roman, hayatın zenginliğini, toplumun gelişim hatlarının karmaşıklığını ve çetrefilliğini, ayrıntılarının sınırsızlığını dolaysız şekilde anlatır. Bu nedenle de toplumun benzer yönleri kadar farklılığını, gelişim gösterdiği ahlak tarzlarını, kurumlarını, geleneklerini, davranışlarını da kapsar (Lukacs, 2010). Aynı zamanda, roman, toplumda, sınıf çatışmaları, aile ilişkileri, boşanma eğilimleri, nüfus yapılanmalarının izlerinin sürüldüğü (Stendhal, 1964: 674) ve toplum kusurlarının, erdemlerinin, tutkularının listesinin sunulduğu bir kaynaktır (Balzac, 1964: 679-680).

Türkiye’de de yaşanan ekonomik, siyasal, kültürel, ideolojik koşullardan derinden etkilenen ve özellikle –köylülük gibi- sosyal konuları eserlerinde ele alan pek çok yazar söz konusudur (Oktay, 2008: 22). Nitekim ülke yazarları yalnızca edebiyatçı olarak konumlanmaz aynı zamanda yaşadıkları dönemin politik, toplumsal hareketliliğin önemli unsurlarındandır. Ancak ülke edebiyatında roman, Batı’da olduğu gibi feodaliten kapitalizme geçiş dönemindeki gibi bir gelişme göstermez¹⁴. Osmanlı İmparatorluğu’ndaki modernleşme projesine bağlı olarak Batı romanının ithaliyle doğar (Timur, 2002: 18). Bu dönemde romanlar, Halide Edip Adivar’ın (1964: 638) belirttiği gibi; “imgelem bakımından Doğu’dan çok şey alan, teknik bakımdan Batı’yı temsile çalışan”, bir nevi Osmanlı kültürel geleneğinin sentezinden doğar. Bu dönem romancılar, Batılılaşmadan ne anladıklarını dile getirmeye ya da Doğu ile Batı değerleri arasında bir birleşim kurmaya çalışırlar. Batı’dan yeni bir takım anlayışların, kavramların ve değerlerin topluma mal edilmesini amaçlayarak eserlerinde, alafranga aşk, züppe yaşam biçimleri, batı özentisi tipler, evlenme biçimleri, ticaret ilişkileri gibi toplumsal sorunları ele alırlar (Moran,

¹⁴ Modern edebiyatın ortaya çıkışını Tanpınar şöyle açıklar: “Modern Türk Edebiyatı bir medeniyet kriziyle başlar. 1826’da, yeniçerilerin ortadan kaldırılmasıyla başlayan ve 1839’da Tanzimat Fermanı’yla devlet müesseselerinin ve cemiyet bünyesinin yavaş yavaş Avrupalılaşmasına varan sırasıyla 1876’da Birinci Meşrutiyet, 1908’de İkinci Meşrutiyet devrelerini idrak eden bu medeniyet krizi, 1923’te Cumhuriyet’in ilanı, Ankara’nın başkent oluşu, Atatürk inkılapları gibi kesin manzaralı safhalarla Türk cemiyetinin bugünkü durumuna kadar gelir” (akt. Arık, 2002: 300).

1998: 16). Modernleşmenin getirdiği çok yönlü altüst oluşun, geçiş zorluklarının toplumsal ve bireysel karmaşası, ikilikleri, yarılmaları (Bora, 2004: 254) İstanbul dışına kaçış olarak ortaya çıkar. Kır hasreti veya köy özentişi biçiminde de olsa romanlarda köy yaşamından söz eden *Karabibik* (1890), *Gerçek Hikaye* (1876), *Küçük Paşa* (1910) gibi az sayıda örnek verilir (Kaplan, 1988: 4).

II. Meşrutiyet döneminde, çöküşün eşiğinde bulunan ülkeyi kurtarmak için ortaya atılan fikirlerin etkisiyle dönemin aydınları halka yönelir (Lekesiz, 2002: 468-469). Halka doğru olarak isimlendirilen bu hareketin edebiyattaki yansıması ise Milli Edebiyat olur. Rusya’daki Narodnik hareketinden etkilenen Milli Edebiyatçılar siyasal ve toplumsal sorunlarla ilgilenir. Eserler, düzendeki haksızlığı ortaya koymak, boş inançlardan kurtarmak ve halka ‘ileri’ fikirler aşlamak amacıyla yazılır (Moran, 1997: 13). Mütareke döneminde ise, Milli Mücadeleye destek düşüncesi esas olmak kaydıyla, aydınların köydeki durumları resmedilir. Bu eserlerde, köylülük doğrudan ele alınmaz, köylü ve aydın karşılaşması vurgulanır. Cumhuriyet’in ilanından sonra, yeni bir toplum yaratma arzusu doğar. Bu arzu çerçevesinde, ülkede, içindeki insanlar ve olaylarla sınırlanan ulusal nitelikte bir edebiyat oluşturulur. Bu yıllardaki romanlarda, Cumhuriyet ideolojisi ele alınırken yapılan inkılaplar ve bunların haklılığı savunulur. ‘Geçmişle bağlarını koparmış’, ilhamını Batı’dan almış, milliyetçi, gerçekçi ve rasyonel düşünceli, bilime, tekniğe ve sanata yaslanan bir toplum yaratmak isteyen Cumhuriyet’in kurucu entelektüel kadrosu içinde yer alan yazarlar, köyle arasındaki kopukluğu da fark eder. Bu açıdan, halktan alıp halka gidecek, her türlü eylem ve düşüncüyü halkıyla iç içe yaşayacak olan aydın, (Cantek, 2001: 189) Anadolu’yu bir toprak parçası olmaktan ziyade bir ideal olarak ele alır.

II. Dünya Savaşı döneminde ülke işgal tehdidi altındayken İsmet İnönü iktidarının, demokratik blokla imzalanan anlaşmaları bir tarafa atarak Almanlarla anlaşmalar imzalaması aynı dönemde Turancılığın yeniden canlanması, Kemalist rejimi radikal bir kültür ve değişim devrimi olarak görmek isteyen (Timur, 2002: 323) yazarları düş kırıklığına sürükler. Dahası, devletin iktisadi kurumlarının, bürokrasiyi ve devletçi iş sahiplerini koruması hatta desteklemesi, halkın işsizlik ve yoksulluk içinde olması, köylünün göstermelik modernleşmeyi desteklemek için ağır vergiler ödemesi (Karpas, 2009: 23) gibi toplumda çelişkilerin yaşanması, dönemin yazarlarını düzenle uzlaşmaz bir hale getirir. Bu yazarların en çarpıcı özelliği rejimin otoriter niteliğine rağmen toplumsal eleştiri yapmasıdır. Kentlerde kapitalist sınıfla işçi sınıfı henüz oluşmadığı için haksız düzenin en açık olarak görüldüğü yer kırsal kesim olur ve bu kesimin gerçeklerini temsil eden eserler verilir (Moran, 1997: 12). Bu yazarlar eserlerini gerçekçi akımın etkisiyle ortaya koyarlar. Çok eskiden beri varlığını sürdüren tarımsal ekonomilerinin dağıldığını gören ve modern endüstriyle ilk temasın yarattığı şokla yüz yüze gelmeye başlayan Anadolu köylüsü, bu yazarların başlıca konularından olur. Köyde yetişen ve köyün toplumsal gerçekleriyle yüzleşen köylü yazarlar, köyü ve köylülüğü ciddi anlamda ele alan roman üretirler (Belge, 1998: 237-238). 1948-49’da *Varlık* (1933-) dergisinde Köy Enstitüsü mezunlarından Mahmut Makal’ın, köydeki yaşam koşullarını, geri kalmışlığı, yoksulluğu anlattığı yazıları 1950’de *Bizim Köy* ismiyle bir kitapta toplanır. Bundan sonra, köy hayatına duyulan ilgi gün geçtikçe artar sonraki yıllarda da köy, edebiyata hâkim bir konuma sahip olur (Karpas, 2009: 90). Enstitülü yazarlar (Talip Apaydın, Fakir Baykurt, Mahmut Makal vb.) çok iyi bildikleri köyü ve köy gerçeğini dile getiren eserler verirler. Bu eserlerde, ‘geri bırakılmış’ yoksul köylünün durumu, köydeki yaşam koşulları, sömürü düzeni, cahil köylünün aydınlatılması ve ‘uyandırılması’ gibi konulara değinilir (Karpas, 2009: 103). Köy Enstitülü yazarların yanı sıra köylülüğü –toprak sahipliği, yoksulluk, iktisadi gelişmenin bir çıktısı olarak tarımda makineleşme, kalkınma, ağalık gibi meselerle- (Çavdar, 2009: 67) konu edinen yazarlar da döneme damga vururlar. Ellilerde başlayan ve sonraki yıllarda zirveye çıkan köyden kente göç, yazarların da göz ardı edemediği bir gerçek olur. Altmış ve yetmişli yıllarda, köyden kente göç eden insanların kentte

varoluşları, gecekondü kültürü, kente tutunmaya çalışan köylünün işçileşmesi, kentlerin köylüleşmesi gibi konulara değinilir.

Yöntem ve bulgular

Romanlar aracılığıyla köylülüğün siyasal ve ekonomik yapıyla dönüşüm izlerinin ortaya koyulması bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Siyasal ve ekonomik değişimin köylülüğü nasıl değiştirdiği, bu değişimin nasıl yaşandığı ve daha da önemlisi bu yaşananların romanlara nasıl yansındığını tartışmak bu metnin ana amacıdır. Toplumsal ve ekonomik değişimler karşısında köylülük değişir, köylülüğün değişimi romanlara da yansır ve romanlar da bu değişimleri yansıtır, ifadeleri çalışmanın temel iddialarını oluşturmaktadır. Bu varsayımlardan yola çıkılarak toplumda ve romanlarda değişen köylülüğün temel özelliklerini açıklayan bu nedenle de betimleyici olan çalışmada, Türkiye'nin toplumsal tarihinde köylülük ve bunu oluşturan imgeler, farklı dönem ve ideolojik eğilimlerde olan yazarların romanları üzerinden ele alınmıştır. Gelişimi boyunca edebiyatın bütününde toplumların imajı, yazarların ve o toplumun değişimine bağlı olarak farklılıklar gösterir, bu durumda herhangi bir imgenin incelenmesi de o toplumun kendini anlaması anlamına gelir. Çünkü romanda toplumsal davranış, imgelerle ortaya koyulur ve bu imgeler temsil edilen nesnel yapıların modelidir. Bu nedenle de romanların toplumsal açıdan neyi, nasıl temsil ettiklerini belirlemek için hem yapıtların içinin hem de dışındaki toplumsalın bilinmesi gerekir (Adorno, 2008: 116-118,153). Toplumsal belleğin bir dışı vurum şekli olan imge, toplumsal ve kültürel olayların romana yansımış halidir (Ulağlı, 2006: 64-65). Köylülük imgesinin romanlarda izini ortaya koyan bu çalışma; köylülüğün ekonomik, siyasal ve toplumsal hayatının nasıl bir dönüşüm süreci geçirdiğini anlamayı mümkün kılacakken, aynı zamanda zihniyetin bu konudaki dönüşümünü anlatması açısından önem taşımaktadır. Romanlarda temsil edilen köylü ve köylülük imgeleri, siyasal ve toplumsal değişimler göz önünde bulundurularak, karakterlerin birebir kendi ifadelerinin de incelenmesiyle ortaya koyulmuştur.

Farklı zaman dilimlerinde köylülüğü ele alan romanlar çalışma evrenini oluşturmaktadır. Köylülük olgusunun olabildiğince fazla niteliğini elde etmeye yönelik olarak, Tanzimat'tan günümüze kadar köylülük imgesini ele alan romanlar seçilerek, çeşitliliği çoğaltacak bilinçli örnekleme tercih edilmiştir. Toplum ve değişimlerini anlayabilmek için uzun dönemler ele alınıp incelenmelidir. Tarihsel değişim, toplumsal yapınının değişimi yani sosyal yapıları meydana getiren içeriksel öğeler arasındaki ilişkilerin değişimidir. Bu nedenle toplum ve yapılarının değiştiğinin farkına ancak yeterli uzunlukta zaman dilimleri alınırca varılabilir (Mills, 2007: 244). Bu açıdan köylülüğün romanlarda incelendiği dönem değiştikçe, değişik imge, açıklama ve tanım yapılmaktadır, bu, köylülüğün uzun dönemde nasıl bir değişim geçirdiğinin anlaşılmasını da sağlamaktadır. Köylülüğün, uzun bir dönemde ele alınması, değişen köylülük imgesiyle karşılaştırmalar yapılmasını da mümkün kılmaktadır. Karşılaştırma yaparak, romanlarda köylülük imgesinin temel nitelikleri, değişim koşulları açıklanabilmektedir. Bu açıklamalardan yola çıkarak, çalışmada, Tanzimat'tan, yetmişlerin sonuna kadar olan süreci kapsayan bir dönemde, köylülüğün hangi koşullarda nasıl değişim geçirdiği romanlarla incelenmiştir. Çalışmanın kapsam ve sınırlılıkları doğrultusunda, analiz birimleri iki unsur gözetilerek belirlenmiştir. Buna göre de, öncelikle, araştırmanın konusu ve amacına uygun olarak Türkiye'de köylülüğün değişim dönemlerine bakılmıştır. İkinci olarak ise, bu dönemlerle birlikte romanların köylülüğe yaklaşımların temel unsurları belirlenerek, romanlar tespit edilmiştir. Çalışma, 'ekonomik güçlükler açısından köy', 'siyasal yaşam ve köylü', 'sosyal hayat açısından köylülük' olmak üzere üç ana kategoride incelenmiştir. Bu ana kategorilerde kendi içinde alt kategorilere ayrılmıştır. 'Ekonomik güçlükler açısından köy' başlığı altında incelenen köylü ve köylülük, öncelikle ekonomik ilişkilerle temsil edilmeleri noktasında kategorize edilmiştir. Ekonomik ilişkiler açısından yapılan bu kategorileştirme her şeyden önce

köylülüğün en temel anlamda iktisadi açıdan tanımlanmasından kaynaklanmaktadır. ‘Siyasal yaşamda köylü’ başlığında, siyasal eylem, politika ve köylü ilişkisine değinilmiştir. Köylünün gündelik yaşamında hangi noktalarda ve nasıl gündelik siyasetin anlatıldığına bakılmıştır. Bunun yanında köylü ve iktidar ilişkisinin nasıl sunulduğu da incelenen unsurlardan birisidir. ‘Sosyal hayat açısından köylülük’ kategorisinde, siyasal ve ekonomik alanın dışında sosyal yaşamın romanlarda hangi açılardan ele alındığı ve bunların nelerle sunulduğuna değinilmiştir. Bu açıklamalar ışığında çalışmaya konu edilen romanlar şunlardır: Osmanlı İmparatorluğu’nun çöküşünü durdurmak için Batı kurumlarının taklit edilerek toplumda uygulanması için çeşitli reformlar yapıldığı dönemde, köylüye değinen romancılardan Nabizade Nazım’ın *Karabibik* (1890) ve Ebubekir Hazım Tepeyran’ın *Küçük Paşa* (1910) romanları seçilen örneklerdir. Osmanlı İmparatorluğu’nun çöküşü ve Ulusal Kurtuluş Savaşı sonrasında ilan edilen Cumhuriyet ile birlikte Cumhuriyet ideolojisi, yapılan inkılaplar ve bunların haklılığının savunulduğu bu dönemde Reşat Nuri Güntekin’in *Yeşil Gece* (1928) ve Halide Edip Adıvar’ın *Vurun Kahpeye* (1926) romanları incelenmiştir. Otuzlardan elli yıllara kadar olan süreçte Anadolu’yu bir toprak parçasından ziyade bir ideal olarak ele alan Yakup Kadri Karaosmanoğlu’nun *Yaban* (1932) romanı ile köydeki toplumsal ilişkileri, köylülerin içinde buldukları güç koşulları yansıtan Mahmut Makal’ın *Bizim Köy* (1950) ve Sabahattin Ali’nin *Kuyucaklı Yusuf* (1937) romanları bu dönemin incelenen örnekleridir. Demokrat Parti’nin iktidarıyla birlikte Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere Batılı devletlerle ve uluslararası örgütlerle kurulan yeni ve etkili ilişkiler ile hızlı sanayileşme, köylülüğün çözülmesi, şehre göçün artması gibi toplumsal alt üst oluşların yaşandığı dönem köyün toplumsal gerçekliğine değinen bir zaman aralığıdır. Bu dönemde, iktidar mücadelesi için ortaya çıkan parti çekişmeleri, değişen ağalık ve bu ağaların eziyetleri, köylü, ağa ve kolluk güçleri ilişkileri, toprak sıkıntısı, köylü-aydın ilişkisi üzerinde durulur. Bu konuları ele alan romanlar içinden çalışmaya dâhil edilenler şunlardır: Talip Apaydın *Sarı Traktör* (1958), Kemal Tahir *Yediçınar Yaylası* (1958), *Büyük Mal* (1970) ve *Köyün Kamburu* (1959), Samim Kocagöz *Yılan Hikayesi* (1954), *Bir Karış Toprak* (1964), *Bir Çift Öküz* (1970), Yaşar Kemal *Akçasazın Ağaları I ve II* (1973- 1975), Orhan Kemal *Bereketli Topraklar Üzerinde* (1954), Fakir Baykurt *Yılanların Öcü* (1958) ve *Kaplumbağalar* (1967). Köyden kente göç ederek, kendi yaşam alanlarını -gecekondularını- yaratan melez kentli-köylü bireylerin yaşadığı sıkıntıların anlatıldığı, Tarık Buğra’nın *Dönemeçte* (1980), Sevgi Soysal’ın *Yürümek* (1970), Rıfat Ilgaz’ın *Yıldız Karayel* (1981), Latife Tekin’in *Sevgili Arsız Ölüm* (1983) eserleri de bu dönem için seçilmiştir.

Ekonomik Güçlükler Açısından Köy

Erken Cumhuriyet dönemi romanlarda sadece kendi toprağını, aile emeğiyle işleyen, kendi geçimine yetecek kadar iş aletlerine sahip olan köylüler vardır. Bu köylüler kendine yetecek kadar üretim yaparak piyasayla bağımsız bir ilişki kurarlar. Bu ilişki ve üretim, Theodor Shanin’in (1966) belirttiği üretim, kriz durumlarında köylünün daha az tüketim yaparak ve piyasa ilişkisini azaltarak az çabayla varlığını devam ettirmesidir. Bu açıdan, ilk dönem romanlarda sömürü ilişkisi yaratmayan bir ticareti görmek mümkündür. Piyasa için üretimin en ilkel şartlarında üretici ve tüketicinin aracısız olarak ve doğrudan doğruya karşı karşıya gelmesi söz konusudur. *Sarı Traktör*’de, köylüler, buğdaylarını ve şeker pancarlarını aracı olmadan doğrudan devlete satarlar. Bu satıştan elde ettikleri ile de zanaatkârlardan tarımsal olmayan tüketim mallarını alır. *Küçük Paşa* romanında benzer şeyi görmek mümkündür. Köyde elde ettikleri ürünlerini köye arada bir gelen zanaatkârlara veren köylü bunlardan bayram için kıyafet vb. şeylerini alır. *Bizim Köy* romanında; “...Nevşehir gibi yerden iki sepet üzüm satmak için ta bizim buralara kadar gelirler. *Bizim Köy*’den de bir çuval çavdarla gidip, Nevşehir’de üzüme değişenler çıkar...” (2004: 31) veya *Yaban*’nın (2003: 31) “...Mehmet Ali’nin anası, evde yaptığı bütün iyi şeyleri, yemez, içmez, hiç kimseye tattırılmaz, alır kasabaya götürür...” (2003: 31) ifadelerinde olduğu gibi köylü

malını aracısız olarak kasaba/şehir pazarlarına götürerek satar ya da takas eder. Küçük üreticilik en katıksız biçimde temsil edilir.

1950'li yıllardan sonra, çalışmada daha önce de belirtildiği üzere Türkiye'de pek çok alanda olduğu gibi tarımda da görece bir büyüme olmuş özellikle makineli tarım yaygınlaşmıştır. Kapitalizmin kendini giderek hissettirdiği ülkede, romanlar da bu konu üzerinde durmuş ve bu konuyu köy üzerinden anlatmışlardır. Bu açıdan erken Cumhuriyet dönemi romanlarında görülen küçük üretici ekonomisi yerini kapitalist ekonomiye bırakmıştır. Bu dönem romanlarda artık köylünün kendine yetmeyen bir toprağı bile kalmamıştır ya da bu yolda hızla gitmektedir. Kemal Tahir'in *Köyün Kamburu* romanında tüm toprakların, malların mülklerin Abuzer Ağa'ya ait olması gibi Samim Kocagöz'ün *Bir Çift Öküz* romanında her şeyin İbrahim Ağa'ya geçmesi anlatılır. Kocagöz (1970: 14), köylülerin ellerinde giderek bir şeyin kalmamasını şu şekilde anlatır:

Üç, dört yıl önce, İmram Ağanın ortaklarıydı (köylüler) çoğu. Bir motor dalaveresi çıktı. Yüz ortağın ettiğini iki motor etmeye, sürmeye, ekmeye başladı. İbrahim motorları alınca, hepsini s...etti. (Köylüler) Birinci yıl kazandıklarını yediler. İkinci yıl, öküzlerini kasaplara satıp yediler. Üçüncü yıl, bir bölüğü şehirler iş aramaya gitti. Kalanlar da ırgatlık ediyor. Yarı aç, yarı tok.

Küçük üretici köylülerle birlikte; toprağa, bunu işlemeye yetecek ve yaşamalarını idare ettirecek kadar hayvana sahip orta sınıf köylüler de romanlarda görülür. Bunlar, Henry Bernstein'ın (2009) basit yeniden üretim sıkışması olarak adlandırdığı yoksulluk sınırına hızla kayabilirler. Basit üretim sıkışması, genellikle kuraklık, aşırı yağış, satın almaları gereken mallarla satabilecekleri mallar arasındaki değişim fiyatlarının aleyhe dönmesi gibi şoklar karşısında köylünün yoksulluk saflarına doğru itilmesidir. Aile reisinin hastalığı ya da ölümü gibi savunmasızlıklar, istikrarsızlıklar orta ölçekli köylünün batmasına ya da kıt kanaat geçinebilmesine neden olur. *Sarı Traktör*'de basit yeniden üretim sıkışmasını görmek mümkündür. Roman karakteri Arif'in babası, köyde az sayıda durumu iyi olan ailelerdendir. Bir gün babanın hastalanması ile tüm işler aksar, ailenin diğer fertleri eskisi gibi yaşayamaz. Bunun üzerine ailenin sahip olduğu hayvanlar satılır, ürünler az kişinin üretimiyle yaşanabilecek biçimde traktör parası yapılır. Ailenin eski üretim girdisi, değişir ve orta ölçekteki köylü bir anda yoksul köylü haline gelir. İster iklime bağlı (su baskını, kuraklık, vb.), ister biyolojik (insan, hayvan ya da bitki hastalıkları), ister ekonomik (piyasa durgunluğu, dalgalanma, vb.) ya da politik (iç savaş vb.) nedenle olsun, yoksul köylü her defasında bu süreçle birlikte kıtlığa mahkûm olur (Mazoyer ve Roudart, 2010). *Bir Karış Toprak*'ta, tüm hayvanlarını satıp toprak almış ve yerleşik hayata geçmiş Türkmen köylülerinin tüm tarlalarını Menderes baskını vurur. Her şeyini kaybeden köylü su altındaki toprağını bırakıp yeniden yaylalara çıkar. Kıtlığa mahkûm olan köylülere bir örnek de *Küçük Paşa*'da söz konusudur. Başkahraman olan Küçük Paşa'nın babası askere gidince, aile fertleri kendi geçimlerini idare edemez hale gelir. Buna benzer olarak *Kuyucaklı Yusuf* romanında da, aile büyüğü baba ölür, evin diğer erkeği sürekli başka köylere işe gider. Bu durumda evde kalan kadınlar kıtlık içerisinde, geçinebilmek için çaba harcarlar.

Feodal dönem ve yapıdan kalma, toprağın sahibi olmayı ve burada yaşayan insan toplulukları üzerinde de hak sahibi olmayı anlatan ağalık kurumu, romanlarda köylülerin ortakçılık yöntemiyle sunulur. Bu yöntemde göre, köylünün oturduğu ev ve eklentileri, hayvanlarını otlattıkları otlak ve meraları, ağanın veya ailesinin mülkü olarak resmedilir. Bir tarla işletmesinde işçiliği üstlenmek suretiyle yıllık gelire ortak olan ve tüm aile fertlerinin istihdam edilmesine imkân veren ortakçılık Kemal Tahir'in *Köyün Kamburu*'nda doğrudan anlatılmıştır. Ortakçıya toprağını kiralayan Çalık Hafız'ın annesi bir süre sonra bu durumun geçinmelerine yetmediğini anlayarak oğluna "...bir çift öküz uydursak, tarlalarımızı ortakçıdan kurtarsak..." der. Özellikle devlet gücünün zayıf olduğu, kamusal hizmetlerin halka

ulaşamadığı yerlerde ağalık bir toplumsal kurum olarak halkla devlet arasındaki boşluğu doldurur. Bunu Yaşar Kemal’in *Akça Sazın Ağaları I-II* isimli eserinde izlemek mümkündür. Romana konu edilen Derviş ve Mustafa isimli ağalar devletle halk arasındaki boşluğu dolduran hatta bu nedenle devletin kendisi olarak resmedilir: “...Hükümet var sanıyorsunuz, hâlbuki burada hükümet yüz yıldır Derviş ve Mustafa’dır...”, bu ağalar yeri geldiğinde sahipsiz kalanları sahiplenir, kimi zaman ev ve para yardımıyla bulunur, köylünün düğün, derneğini yapar, köylüyü eşkıyalardan korur. Göçmenlere evini açan *Yediçınar Yaylası*’nın ağasında olduğu gibi, ağalar kimi zaman kalacak yer, kimi zaman *Bir Karış Toprak*’ta olduğu gibi ekecek toprak, kimi zaman *Kuyucaklı Yusuf ve Akçasazın Ağaları I-II*’nde olduğu gibi çalışacak arazi vererek de saygıyı ve tabi ki bağımlılığı kazanırlar. Yaşar Kemal’in örneğinden ve diğer örneklerde görüldüğü üzere, ağalar devletle köylü arasındaki boşluktan kendi çıkarları için yararlanır. Zaten toprak ve diğer her şeyin sahibi olan ağa, köylünün hiçbir yaşam hakkına fırsat vermez, yoksul köylünün devlet ve diğer kurumlarla ilişki kurmasına da olanak tanımaz. Kimi zaman da ağaların toprak dışında kanunsuz başka işlerle zengin olması, bu zenginleşmeyi de yoksul köylüyü kullanarak yapması da anlatılır. Bu anlamda *Yıldız Karayel* romanında bir karış toprağı olmayan kişilerin büyük ağalar için içki ve sigara kaçakçılığı yapması bu durumu iyi örnekler.

Az sayıda orta sınıf köylü, zenginler sınıfına katılarak kapitalist toprak sahibi olurken, sayıca çok olan fakir köylüler giderek toprağı olmayan işçi haline gelir (Boratav, 2004: 89). Dahası bu durum, romanlarda köylünün giderek kendi içinde sınıfsallaştığını ve buna bağlı olarak aracı kurumların ortaya çıktığını gösterir. Üretici ve tüketici arasına tefeci/tüccar unsuru girer ve aracı ticaret modeli tarihe karışır. Aracı, tek bir mal için, üreticiye gider, malını satın alır. Aynı biçimde malı tüketiciye fazla fiyata satar. Romanlarda aracı tüccar sermayesinin kaynağı, satan ve satın alan üreticiler arasına kendisini asalakça sokar iki taraf arasında para kazanır. Aracı tüccar-tefeci, *Bir Karış Toprak*’ta tüm malları, tarlaları alan ve bunları satan Agop Efendi, *Karabibik*’te ürünleri alan ve yeni ürünleri de köylüye satan Anderya, *Bir Çift Öküz*’de tüm buğdayı ve pamuğu alan Rıza Efendi olarak resmedilir. Bu durumda köylüler toprak sahibine, tefeci ve tüccarlara sürekli borçlanarak özgür üretici konumunu kaybeder. Demokrat Parti döneminde tarımda hızla makineleşme artar, önemli miktarda yeni toprak ekime açılır ve toprak mülkiyetindeki eşitsizlik daha da derinleşir. Bu durum Yaşar Kemal’in *Akçasazın Ağaları* isimli eserinde, uçsuz bucaksız bataklıkların ikinci nesil ağalar tarafından makineleşmeyle birlikte tarla haline getirilmesi ve burada yaşayanların kovulması ile anlatır. Teknolojik olarak ortakçılara gereksinim duymayacak duruma gelen bu ikinci nesil ağalar topraklarını tek bir işletmeye çevirmek için çaba gösteren kapitalist işletmecilere dönüşürler. Köye giren kapitalist üretim biçimi ve buna bağlı olarak gelişen makineleşme ile ilişkiler romanlarda dayanışma yerine bencillik ve daha çok para, güç kazanma hırsıyla gösterilir. Bu, bir yönüyle Durkheim’in organik ve mekanik toplum tartışmasının resmedilmesidir aslında.

Siyasal Yaşam ve Köylü

Roman yazarlarının, köyü iktisadi unsurlarla anlatmalarının yanında ele aldıkları konulardan biri de köylünün siyaseti, iktidarla ilişkisi ve bunun yanında devletin köy ve köylü politikaları olur. Romancılar anlattıkları köylü siyasetinde, köylülerin siyasi eylem ve düşüncelerini kaçırmamak için köylülerin içinde bulunduğu siyasi sistem ve yaşam arasındaki ilişkileri inceliklerle detaylandırılır. Köylülerin siyasi eylemi, somut ve somut olmayan kaynakların kullanımı, üretimi, bölüşümü ve kontrolü ile işbirliği, çatışma ve direniş unsurları olarak sunulur. Bu unsurlar, tüm köylü bireylerini, gruplarını içerir. Bu nedenle de romanlarda köylünün siyaseti her yerdedir.

Köylünün gündelik siyasetinde, yaşamını ve geçimini sağladığı su ve suyun kullanımı önemlidir. Gündelik siyasetin su kullanımıyla ortaya çıkışının bir örneği *Yılan Hikayesi* isimli eserde anlatılır. Eskiden bağ olan araziler, baraj yapıldıktan sonra su altında kalır. Yoksul köylü bu baraj gölünden yararlanamaz ve siyasi eylemleri başlar. Tarlaların su altında kalmasının nedenleri, köy kahvesinde gizli gizli toplanılarak konuşulur. Bu toplantılarda alınan kararlar; kadın, erkek, genç yaşlı herkese yayılarak köyün gündelik siyaseti oluşturulur. Gündelik siyaset kaygan bir yapıdadır. Köyün gündelik yaşamında suyun kullanımının fayda sağlamasına göre köylü, kimi zaman siyasi otoritelere karşı çıkar, kimi zaman ise tam anlamıyla bir yandaştır. İktidar ilişkilerinin kaygan bir zeminde ilerlediğini *Dönemeçte*'de de görmek mümkündür. Eserde, aslında hiçbir dünya görüşü ve ideolojisi olmayan sadece alışkanlık nedeniyle Halk Partisi'ne yakın duran köylülerin, DP iktidara geldikten sonra hemen yönlerini değiştirmesi şu sözlerle vurgulanır: "... Dün Milli Şef'i övmeyi bir şan, şeref yarışı ve yurtseverlik gereği sayan bu insanlar; bugün aynı yüceliği ona sövüp saymakta, onun yönetimini ve onu şaşkıncı, hatta korkutucu bir hırsıyla kötölemekte görüyorlardı..." (2005: 78). Köylü, kuramsal bölümde tartışıldığı üzere, kendini ne bir toplumun üyesi olarak görür, ne de toplumdaki ekonomik ve siyasal ilişkileri değiştirmeyi amaçlayan sistematik bir eylem içindedir (Forgacs, 2010: 138).

Köylü siyaseti, romanlarda, CHP ve DP çekişmesi üzerinden de aktarılır. Eserlerde, iktidarın gözünde yiyecek üretiminde monopol olan köylülüğün siyasi etkisi, genellikle onun temel sosyo-politik güçsüzlüğü ile belirlenir (Kahraman, 2010: 254). Köy kültürü, siyasi anlamda (oy deposu) güçlü bir kale gibi görünse de zayıftır çünkü kendilerini aldatan ya da baskılayan siyasilerle, köylü uyuşamaz ve hiçbir konuda etken olmaz. Bu anlamda Samim Kocagöz'ün *Bir Karış Toprak* isimli romanında, kendilerini aldatan ve sömüren CHP'ye karşı köylüler DP'yi destekler. Demokrasinin şekil şartı yerine getirilerek, oy kullanan köylüler siyasi güç elde ettiklerine inansalar da, seçim için sayısal istatistik olmanın dışında süreci değiştirebilecek güce sahip olmazlar. Dahası seçim sonrası CHP yine iktidar olunca köylüler, tarlalarının su altında kalmasına neden olan balık çiftliğine şiddetle karşı koysalar da sonucu değiştiremedikleri gibi bir de tutuklanırlar. Köylüler, ortak hareket etmeyi başardıkları zaman bile yenilgiden kurtulamazlar. Bu romanlarda yoksul köylüye yöneltilen romantizm, toplumsal gerçekler karşısında kararır ve tanık olunan hikâyeye, genellikle hüznü bir biçimde biter, *Kaplumbağalar* romanı bunu örnekler. Eserde, yoksul köylüyü ezen ve onun kendi çabasıyla bir şey üretmesini bile engelleyen bürokratik despotizmin acı bir eleştirisi yapılır. Fakir Baykurt, romanında acılarını paylaştığı yoksul köylülerin çaresizliklerine karşı sinirlenmekten de kendini alamaz. Doğalcı bir yaklaşımla onları köyü dolduran kaplumbağalara benzetir. Bu kızgınlık, sevgiden doğan bir yaklaşımın sonucudur. Aynı durum, Kemal Tahir'de sevgiden ziyade öfkeyle tanımlanır, O'na göre köylü 'büyük mal'dır (Timur, 2002: 154-156).

İktidar imgesi yaratan siyasal erk, kullandığı yöntem, teknik, değişiklik gösterse de, iktidarın özü hiç değişmeden, aynı amacı -yönetilenlerde saygı ve hayranlık doğurarak kurulu düzenin güvence altına alınmasını- güder. İktidarın hegemonik olmasıyla birlikte insanlar, iktidara yalnızca fiziksel olarak değil, duygusal olarak da bağlanırlar ve bunun sonucunda iktidar olgusunun içerdiği kulluk-kölelik ağının içine kendi istekleriyle saplanıp kalırlar (Ağaoğulları, 2011). Romanlarda bu durum sıklıkla vurgulanan bir unsurdur. İçinde bulunduğu hiyerarşik düzey ne olursa olsun, köylünün zengin kısmı kendini, devlet erkinin kişiliğinde somutlaştıran iktidarla özdeşleştirerek, yoksul köylünün efendisi olmayı arzular. Böylece, zengin köylü, iktidarın altında kendine küçük alanlar yaratarak, bağlı olduğu erke boyun eğer. Aynı zamanda altındakileri de, kimi zaman haraç, rüşvet alarak kimi zamanda sermaye adına para toplayarak ezercesine yönetir. Ahmet Oktay'ın da (2010: 218) belirttiği gibi, *Kuyucaklı Yusuf* romanında bu iktidar ilişkileri söz konusudur. Hikâyenin geçtiği coğrafyada ilişkiler, ister istemez, eşraf ve mütegalibe gibi egemen toplumsal kesimlerin ekonomik gücünden olduğu kadar, bu güç sayesinde edinilmiş bireysel gücün baskıcı uygulamalarından da etkilenir. İyi ile kötü arasındaki savaş, bütün

bireysel ve rastlantısal görünümüne rağmen, son kertede bu iktidar ve sınıf ilişkileri çerçevesinde meydana gelir. Köylü siyasetinde iktidarın hegemonik hale gelmesi, ideolojik söylem ve eylemlerle sağlanır. İktidarın bir parçası gibi davranan ağa, muhtar, memur gibi kişilerle sunulur. *Bereketli Topraklar Üzerinde* romanında, işveren ve fabrika sahibinin gözüne girmek için her şeyi yapan taşeron, *Köyün Kamburu*’nda Abuzer Ağa’nın etrafında dolanan Çakır Kâhyaların Kenan Efendi, *Yılan Hikayesi*’nde Demokrat Partili büyük toprak sahibi ağayla arasını iyi tutmak için tüm köyün zeytinini alan Bakkal Ali buna verilebilecek birkaç örnektir. Köylü olarak büyük toprak sahipleri ellerindeki olanaklarla, politika alanındaki partilerden birini kullanırlar ama kendi partileri yoktur. Bu nedenle de politikaya sırt çevirdikleri ya da politikanın dışında oldukları söylenemez, Gramsci’nin de vurguladığı gibi (2007:246) çıkarları belirli dengeye bağlıdır. Bu dengeyi, sırayla ellerindeki olanaklarla, politika alanındaki partilerden birini ya da ötekini güçlendirerek sağlarlar. *Bir Çift Öküz*’de İbrahim Ağa, Demokrat Parti’nin tarafında olacağını söyler. Ancak kendisi parti işlerine girmez, bunun yerine köylüden yağ alıp kentlere satan aracı tüccar Rıza Efendi’yi siyasete sokar. Bunu yaparken de devlet yardımı alır, toprak mülkiyetinden, toprağın işlenmesine kadar tüm olanakları kendisine sağlar. Köylüler, La Boetie’ye (2011: 44-45) göre, kendilerini sevene karşı kuşkulu, kendisini aldatana karşı saftır. Pohpohlandıklarında hemen kendilerini teslim ederler. Romanlarda La Boetie’nin belirttiği bu özellikle sıklıkla karşılaşılır. *Yılan Hikayesi*’nde köylüye bedava yiyecek, para dağıtan muhtar, *Bir Çift Öküz*’de toprağı olmayan köylüye çalışacak toprak verdiği için ağa, köylü topluluğu tarafından hep sevilir. Köylünün çıkarını koruyan, gericiliğe, yobazlığa karşı çıkmaya çalışan *Vurun Kahpeye* romanında öğretmen Aliye, *Yeşil Gece’deki Şahin Efendi* ve *Yaban*’daki Ahmet Celal köy halkı tarafından istenmeyen ve sevilmeyen kişilerdir.

Romanlarda köylü siyaseti, yöneten-yönetilen ilişkisiyle de sunulur. Daima daha az sayıda olan ilk sınıf, tüm siyasi işlevleri yerine getirir, iktidarı tekeline alır ve iktidarın getirdiği avantajlardan yararlanır, fakat sayıca fazla olan ikinci sınıf, ilki tarafından yönetilir ve denetlenir (Pierson, 2000: 139). Bu iktidar ilişkisi, *Bir Çift Öküz*, *Bir Karış Toprak*, *Akçasazın Ağaları*, *Yedi Çınar Yaylası*, *Köyün Kamburu* romanlarında ağa-köylü çekişmesi ile verilir. Bu romanlardaki ağaların yerini *Yılanların Öcü*, *Büyük Mal*, *Yılan Hikayesi*, *Bereketli Topraklar Üzerinde*, *Kuyucaklı Yusuf* gibi romanlarda varlıklı ve siyasi gücü ellerinden bulunduran eşraftan beyler, muhtar, bürokratlar ve yakın çevreleri alır. *Yılanların Öcü*’nde güçlü-güçsüz çekişmesinde muhtar önemli rol oynar. Muhtar Hüsnü, kaymakam için verilecek ziyafette kullanılmak üzere, Kara Bayram’ın kuzusunu kestirip istediği zaman güçsüzlere zarar vererek, ailece bir odada yatıp kalktıkları için Bayram’ı komünist olarak suçlayarak, sürekli kanundan söz etmesine rağmen kanunları çiğneyerek, yetkisini çıkarları doğrultusunda kullanarak, kendisi de köylü olduğu halde kendisini köylüden ayrı ve üstün görerek, olanlardan pişmanmış gibi gözüküp gittikçe zulmünü arttırarak, güçlü güçsüz iktidar ilişkisi örnekler.

Köylü siyasetinin net izlendiği yöneten yönetilen ilişkisinde yöneten sınıfa değinmek gerekir. Yöneten sınıfı iki biçimde tanımlayan Pareto, Machiavelli’den ödünç alarak bunu ‘Tilkiler’ (kurnaz, zeki ve rızayla-harekete geçiren) ve ‘Aslanlar’ (hayal gücü kit olan ama zor kullanarak sorun çözen) olarak karakterize eder (akt. Pierson, 2000). Çalışmaya konu edilen romanlarda genel olarak bu iki tip yöneticinin varlığından söz etmek mümkündür. Tilki olarak karakterize edilen yöneticiler romanlarda, köylüyü sürekli kandıran ve her seferinde onu ikna eden ağa, muhtar olarak karşımıza sunulur. Samim Kocagöz’ün *Bir Karış Toprak* romanında, toprakların büyük çoğuna sahip İbrahim Ağa daha fazla toprak kazanmak için hırsla köylülerini pek çok şeyden mahrum bırakarak onlara istediğini yaptırır. Bu, kimi zaman köylülere borç vererek ve bunun iki katını isteyerek, kimi zaman köyün civar ilçelerindeki siyasilere başvurarak olur. *Kuyucaklı Yusuf*’un kendi istediklerini rahatlıkla yapamadığını düşünen eşrafın onu köylülere göndermesi, *Yedi Çınar Yaylası*’nda Kenan Ağa’nın yönetime rüşvet vererek

köylülerin hizaya gelmesini sağlaması, *Yıldız Karayel'de* Hurşit Ağa'nın Ankara'da tanıdığı bürokratlar sayesinde tarlasına zarar gelmeden yolun yaptırılması, 'tilki' yöneticiye örnektir. Kan davası gibi aşiret sorununu, insan öldürerek çözmeye çalışan *Akçasazın Ağaları*'nin iki ağası ise Pareto' nun aslan yöneticisine örnektir. 'Tilki' ve 'Aslan' olarak tanımlanabilecek yöneticiler, isyan etmedikleri ve vergilerin ödenmesi konusunda itaatkâr davrandıkları sürece, köylünün gündelik yaşamında ne yaptığıyla çok ilgilenmez. Onlar için önemli olan sömürücü düzeninin devam etmesidir.

Köylü siyasetinde ilişkilerin korunması ve sürdürülmesinde direniş göze çarpan bir özelliktir. Partha Chatterjee (2002: 269-270), köylülerin ilişkilerini sürdürürken yadsıma, belirsizlik, biçimsellik, dayanışma, aktarım ve korumacılık gibi direniş unsurları sergilediklerinden bahseder. Direniş unsurlarından ilki, bir duruma, olaya yabancı kalma, davranışı, tutumu, sözü inkâr etme ve yok sayma olarak tanımlanan 'yadsıma'dır. Romanlarda yadsıma, soyut veya somut olarak istenen egemenlik işaretlerinin köylülerce yok sayılmasıyla ortaya çıkar. Örneğin *Bizim Köy* isimli eserde, köylü çocuklarının okula gönderilmesi istenir dahası köylüden okulun fiziksel ihtiyaçlarına yardım beklenir. Köylü bu istekleri ya kaçarak, ya sahte hastalanmalarla ya da 'yok' diye kestirip atarak, yadsır. *Yedi Çınar Yaylası*'nda köylünün huzuru Çalık Kerim ve Sülük Ağa gibi iki ağanın düzenine bağlıdır. Bu huzur köylere yeni ürünleri, işleri getiren ağalar tarafından bozulunca köylüler yenilikleri istemez, ayak direr, başlarına gelen tüm felaketlerden de bunları sorumlu tutarak süreci yadsır.

Bir diğer direniş unsuru ise, belirsizliktir. Süreli olarak köylü ve iktidar arasındaki egemenlik ilişkisinin tersine dönmesidir. Bir başka ifadeyle, direnişe dair işaretlerle, suç ve benzeri sapkın davranışlara özgü işaretlerin iktidardakilerce anlaşılabilmesidir. Örneğin, *Vurun Kahpeye* romanında köyü kontrolleri altına alan Yunanlılar, başkahraman öğretmen Aliye'nin, Kuvayı Milliye'ye yardım ettiğini anlamaz hatta onu kendilerine çekmeye çalışır. Üçüncü unsur, iktidara direnen köylünün davranışının kendine özgü bir biçime sahip olmasıdır. Romanlarda her zaman olumsuz bir yapısı olan egemenlik ilişkileri, köylülerce ters yüz edilir. Karakol ya da toprak ağasının kiralıkları topladığı yer veya tefecinin dükkânı gibi otorite işaretlerinin yok edilmesi biçimsel bir direniş unsurudur. Dahası bu yok etme biçimleri; yıka, yakma, tahrip etme, yağmalama olarak romanlarda detaylandırılır. *Akçasazın Ağaları*'nda değişen dünya karşısında çatışan iki ağadan (Derviş Bey-Mustafa Bey), Mustafa Bey'in diğer ağanın konağını, tarlalarını yakması buna örnektir. *Bir Çift Öküz* romanında, köyün ağasıyla işbirliği içinde olan köy muhtarının yaptıklarını (adam vurma, tarla yakma vb.) köylüler birleşerek mahkemeye taşırlar. Böylece köylüler görünürde muhtara ama aslında ağaya karşı savaş açarlar. Biçimsel direnişin yok etme özelliği *Yılanların Öcü* romanında, Kara Bayram ile örneklendirilir. Kara Bayram, evinin önüne ev yapılmasına itiraz eder. Bunu köy eşrafına da belirtir ancak onların Kara Bayram'dan yana olmamaları, Bayram'ın kendi kendine direnmesine neden olur. Bundan sonra Kara Bayram ev inşaatının başlamasına izin vermez; önce ev inşaatının temellerinde uyur, sonra kerpiçleri parçalar bir başka zaman da çukurlar kazar. Otorite işaretlerini yok etmeye çalışanlardan biri de *Kaplumbağalar* romanının Kır Abbas' dır. Devlet tarafından bağlarının dikili olduğu araziye el koyulan köylülerden Kır Abbas, bir gece tüm bağı hayvanlara yedirerek, bağı yok eder. Böylece köylü bağdan olur ama devletin de bu bağdan yararlanması engellenir. Köylünün düşmanlarından ayrı ve onlara muhalif bir ortaklığa ait olduğunun bilincinde olarak dayanışması bir başka direniş unsurudur. Dayanışma çoğunlukla, aynı kökenden gelenlerin, akrabaların ya da ilişki kategorilerinden herhangi birine girenlerin birbirini tutmasıdır. Bir başka deyişle, bireysel kimliklerin çıkış noktası bir cemaatin üyesi olmalarından kaynaklanır. Bu dayanışmanın örnekleri, *Büyük Mal* romanında, göçmen köylülerinin yerleşik köylü ve ağalarına, devlet yönetimine karşı gelmesi, *Akçasazın Ağaları*'nda iki aşiretin devlet yönetimine karşı birleşerek karşı gelmesi, *Yeşil Gece*'de köy halkının, askere gitmemek için yoklamaya gelen jandarmalara karşı söz birliği etmesi, *Kuyucaklı Yusuf*'ta eşrafın birleşerek işlenen cinayetten habersizmiş gibi davranması, *Sarı*

Traktör’ de makinelî tarımın önemli ve kolay olduğunu düşünen köy halkının ağalara karşı söz birliği yapması olarak verilebilir. Beşinci unsurda ise köylüler isyanla ilgili mesajları birbirine öylesine kolaylıkla ve hızla aktarmaktadır ki, hâkim sınıflar çoğu zaman şaşkına döner. Bu mesajların, mesajın kaynağının bilinmediği, mesajı ileten ile onu dinleyenler arasında hiçbir ilişkinin olmadığı dedikodu gibi kendine özel kanalları vardır. Buna en iyi örnek *Büyük Mal* (2008: 480) romanında görülür. Jandarmanın mahalleye baskına gelişi halk tarafından hemen herkese aşağıdaki şu sözlerle duyurulur:

...yıllardır çok çatışma, baskın, arama görmüş, geçirmiş, geçimini kanun dışı işlerle sağlar olduğundan her beklenmez durumu karşılamaya alışmıştı. Hele baskınlar artık çocuk oyuncağı sayılıyor, en ürkek karılar, ödle herifler, el kadar çocuklar bile böyle sıralarda ne yapacaklarını biliyorlardı... Suç delili sayılacak her şeyin, göçmen mahallesinde, iki boğumlu saklanma yeri vardır. Birinci bulunsa da, oradan ikinciye geçmek kolay değildi. Bütün tedbirlerse, kaçak mallar dışarıdayken yapılan baskınlara göre hazırlanmıştı. Saklayıcılara vakit kazandırmak için bebeler, körpe kışlar, güzel gelinler, gebe karılar, emzikiiler, koca avratlar baskıncılara karşı n’apacaklarını çok iyi biliyorlardı...

Köylünün bir başka direniş unsuru ise korumacılıktır. Bu koruma romanlarda çoğunlukla ve öncelikle toprağın korunmasıdır. Bu toprağın sınırları bir yandan köylünün düşman otoritesinin coğrafi yayılmasını algılayışıyla olumsuz bir biçimde belirlenir, başka bir deyişle hariç tutma ilkesiyle belirlenir. Diğer yandan da topluluğun işgal ettiği dayanışma ilkesiyle, olumlu bir biçimde belirlenir. Söz konusu iki alanın kesişimi, direniş topraklarını koruma özelliğidir. Romanlarda köylülerin direnişine tanık olunsa da bunun nihayetinde siyasal ve toplumsal anlamda köylü siyasetinde bir değişikliğe neden olmadığını söylemek gerekir. Hatta kimi zaman köylüler için direniş onları daha da sıkıntılı duruma sokar. *Bir Çift Öküz*’de, Ağaya karşı gelen Sökeli köylüler yaptıkları her hamlede çok daha zor duruma (tarlalarının yanması, tutuklanma gibi) düşer. *Büyük Mal*’da direnen göçmen köylüler, hapse atılarak, tartaklanarak, tarlaları ellerinden alınarak ya da yöneticilerinin (Sülük Ağa) öldürülmeleri ile çaresiz hale gelir. *Kuyucaklı Yusuf*’ta eşrafın yolsuzluklarına karşı durmaya çalışan kaymakam, en sonunda sıkıntılarla mücadele edemez ve kalbine yenik düşer. Köylü, genel anlamda sistemi yargılamak, ona dair soru sormak yerine; sistemin uygulayıcılarına, iktidar aygıtlarına karşı çıkar. Köylü, herhangi bir uygulamaya ya da karara ve bunlara neden olan iktidara direnmek yerine onun uygulayıcılarına karşı çıkar. Sıkıntılarını, isyanını kâhyalara dile getirirken, iktidarın kendisi olan ağayı görünce, onu yere göğe sığdıramaz.

Sosyal Hayat Açısından Köylülük

Romanlarda köylülük, köylünün sosyal yaşamı üzerinden de ele alınır. Sosyal yaşam çoğunlukla göç ve köy- kent ilişkisi, statü sembolleri, kanaat önderi, modern yaşamın simgeleri gibi unsurlarla resmedilir. Köylünün sosyal yaşamında, kanaat önderleri önemli rol oynar. Köyde, kanaat önderi köylülerin dünyayı anlama ve kavrama farklılığından ötürü, köylülere sosyal olayları, onların anlayacağı ve kavrayacağı dilde anlatan lider olarak resmedilir. Bu kanaat önderleri köyün dışındaki dünya ile ilişki halindedir. Bu ilişki, kimi zaman iktidarın temsilcileri ile kurduğu ilişkilerle, kimi zaman da köy dışındaki ticaret sayesinde sağlanır. Köyün dışında pazarla bütünleşmeye başlayan *Bir Çift Öküz* romanındaki İbrahim Ağa gibi büyük toprak sahipleri veya *Kaplumbağalar*’ da ki Kır Abbas gibi çiftçi köylülerin haber kaynakları fazlalaşır ve bilgiye ulaşmak kolaylaşır. Haber kaynağına bu kadar hızlı erişen ve ‘dünyadan’ haber veren bu kişiler, köylünün gözünde sözüne güvenilir ve fikirlerine saygı duyulur bir kanaat önderi haline gelir. Kanaat önderi, dış dünya ile olan ilişkiyi kurmanın yanında, köylünün dünya görüşüne de doğrudan etki eder. İlk dönem romanlarda, din görevlileri ve imamlar köylünün kanaat önderi olarak sunulur. Bu dönem roman yazarlarında, batılılaşma ve ülkenin kurtuluşu gibi kaygılar yoğunudur. Bu kaygı ile yazarlar, din görevlisi ve imamları köylünün hakkının yenmesine neden olan, çıkarıcı, tutucu, yobaz

insan olarak resmeder. *Vurun Kahpeye* romanındaki halkı milli mücadeleye kıskırtan Hacı Fettah Efendi, *Yeşil Gece*'nin softası Hafız Eyüp, düşmanla işbirliği yapan, çıkarlarını köylünün önünde tutan, yobaz, makam düşkünü ve vatan haini kanaat önderlerinden sadece birkaçıdır. Romanlarda, köyün zengin, sözü geçen, ileri gelenleri de kanaat önderi olarak resmedilir. Şerif Mardin'in (2012) bahsettiği üzere Türkiye'de nüfus değişimlerinde terk edilmiş mülk ve ticarethanelerin yeniden paylaşımında yerel eşraf kazançlı çıkar grubu olur. Bu eşraf, parasal olarak zenginleşirken, siyasi iktidar ile de çıkarıcı bir ilişki geliştirir. Eşraf ile köylüler arasındaki ilişkiler egemenlikten çok, ekonomik güç üzerinde temellenir. Bahsedilen bu kanaat önderini Tarık Buğra (2005: 57) şu şekilde tanımlar;

... bir Münir Bey var. Çevreye, itibara değer veriyorsan onunla iyi geçin. Halk tapar ona adeta. Kaskatı bir dürüstlük timsali. Bizler de sayarız. İstersen sayma. Bilir saydırmasını kerata. Ve o sana nasıl davranırsa çevre de o gözle bakacaktır sana. Böyle bilesin bunu...

Romanlarda, köylünün sosyal ilişkileri zamansal ve mekânsal yapı ve doğrudan insan bedeninin kapasitesiyle de şekillenir. Köylünün sosyal yaşamında somut gerçeklerden soyut kavramlar üretilmez. Geleneksel yaşamında köylü; dünyayı, kendi bedeninin bir parçası olan ayakları, karışı, avuçları ve kolları ile ölçülendirir. Köylüler, ürünlerini, kendi yaptıkları sepet ve kova gibi araçlarla, tarlalarını, şafak vaktinden alaca karanlığa kadar bir insan tarafından işlenebilecek arazi parçasına bölerek kendi etkinlikleriyle ölçer. *Bizim Köy* romanında, ekilen toprak on beş adım, zaman köyün alt yanından ilçeye giden yolun yanındaki sivri tepenin gölgesi yola incedir. *Köyün Kamburu*, *Küçük Paşa* gibi romanlarda uzaklık, üç pirinç pişirmelik, bir taş atımı duyulacak mesafedir. *Sarı Traktör* romanında ağırlık, bir araba dolusu ya da bir avuçtur. Bir arabanın ya da sepetin büyüklüğünün bir yerden ötekine değişebileceği ve bir taş atımının kişiden kişiye tam olarak aynı olmayacağı düşünüldüğünde bu ölçü birimleri coğrafi ve zamansal olarak oldukça yerel görünümündedir. Uluslararası kapitalist pazarın standart ölçü birimlerinin kullanılmaması romanlarda bir yandan ülkenin ve köylülerin bu pazara henüz tam olarak eklenmemiş olduğunun da bir ifadesidir. Bunun yanında yerel ölçümler aslında köylülerin toprakla ilişkilerinin anlatılmasının da bir göstergesidir. Bir ailenin geçim ihtiyacını, bir diğerinin toprak zenginliğini, toprakla ilişkilerinde tarımsal teknolojiyle olan durumlarını, işgücü kapasitesini sunarak Türkiye'de köylülerin yaşam koşullarına, durumlarına ve değişimlerine dair de fikirler sunar. Bu anlamda *Karabibik* romanında kullanılan teknolojinin, *Sarı Traktörde* değiştiğini, *Bir Çift Öküz* romanında ise iyice ayrıldığını söylemek mümkündür. İlkinde toprak karasabanla, toprak sahibi köylü tarafından sürülür. Alet, zengin toprak sahibinden kiralanır. *Sarı Traktörde*, toprak sahibi kendi toprağını traktörle sürmeye başlar. *Bir Çift Öküz* de ise, toprak sahibi toprağını başkalarına traktörle sürdürür.

Sosyal ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesinde statü sembolleri önemli rol oynar. İlk dönem romanlarda, toprağın işlenmesinde kullanılan saban, toplumsal ilişkilerdeki statüyü vurgular. Öyle ki, *Karabibik*' in öküz olarak toprağını sürmesi, kendisini üste görmesini, hatta kızını her isteyene veremeyeceğini düşünmesine neden olur. Sabanların yerini traktörün alması, köylülerin toplumsal ve kültürel bütünlüklerinde farklılıkları da beraberinde getirir. *Sarı Traktör*' de, traktör sahibi olmak sınıfsal olarak zengin olmayı tanımlar. Traktör sahibi olan köylü artık zengindir ve köylü olarak anılamaz, çünkü köylü fakirdir. Romanlarda, köylünün sosyal yaşamında üretken olarak kullanılmayan tüketim, bunu denetleyen kesim için sınıflar arası farklılığı ve sınıflar içi hiyerarşiyi belirlemede önemli sembolik bir gösterge işlevi üstlenir. Kimin hangi tür elbise giydiği, nasıl evlerde yaşadığı, yemeklerin çeşidi ve ayrıca tüm bunların tüketilme biçimi önemlidir (Ercan, 2001: 114). *Bizim Köy* romanında kol saati ve dolma kalem sadece işlevsel açıdan yararlı bir araç değildir, aynı zamanda sembolik anlam da taşır. Kalem sahibi olmak, okuryazarlığa ve okuryazar olmanın kişinin önünde açtığı engin bilgi hazinesine işaret eder. Saatte sahip olmak ise, modern topluma ait olmayı işaret eder.

Thorstein Veblen’ in (2005) ifade ettiği gibi, köylüler arasındaki tüketimin farklılaşması aslında toplumda bir aylak sınıfın varlığına yani ‘zamanını üretken olarak kullanmayan’ bir sınıfın varlığına dahası bu sınıfın gelişmesine neden olur. DP döneminde, gelen dış yardımla birlikte kırsal alanda büyük toprak sahiplerinin yaşam tarzı kentli burjuvaziye yaklaşır. Romanlarda bu durum, büyük toprak sahiplerinin tüketimle ilişkisi ile anlatılır. Bahsedilen bu ilişkide, *Büyük Mal, Bir Çift Öküz, Yıldız Karayel Bereketli Topraklar Üzerinde* romanlarında olduğu gibi dönemin en lüks ve pahalı arabası Cadillac ve Mercedes gibi bazı metalar ayrıcalıklı kılınır. Dahası, zengin köylüler, yaşam biçimi, davranışları nedeniyle Levent Cantek’in (2001: 191) ifadesiyle ‘Hacığa’ olarak adlandırılır. Hacığaların yaşayışları, *Yılan Hikayesi*’nde (1982: 38) “... pamuktan para kazanan ağaların hepsi kasabada hanaylar, saraylar yaptırıp duruyor...” cümleleriyle örneklenir.

Romanlarda, traktör, insan gücünün yerini aldıktan sonra ekonomik ve toplumsal yaşamda sıkıntıları da beraberinde getirir. Köylünün yaptığı işi traktör yapar, bu durum yoksul köylüyü işsiz bırakır, işsiz kalan köylü köyünü terk edip kentlere göç eder. Sanayileşme ve kentleşmenin hızla artmasıyla işgücüne ihtiyaç fazlalaşır. Tüm bunlarla birlikte, kente göç, aynı zamanda köylülüğün dönüşümünü getirir. İlk zamanlar göç eden köylüler, yılın bir kısmında çalıştıkları halde esas olarak köyde yerleşik durumdadır. Kayseri’nin Bünyan ilçesinden büyük kente giden ve sonra köy ve kent kültürü arasında yaşamaya çalışan bir aileyi anlatan Latife Tekin’in *Sevgili Arsız Ölüm* romanında Huvat’ ın kente göçü bunu örnekler ancak karakter bir süre sonra köye sadece mevsimlik işler için döner. Kentler büyük sayıdaki yeni sakini düzenli şekilde kabul edecek yeterliliğe sahip olmadığı için göç edenlerin çoğu kendi başının çaresine bakmak zorunda kalır, kent dışındaki kullanılmayan arazilerde kendi evlerini inşa eder. Hızla türeyen bu gecekondu, yıllar geçtikçe kentlerle bütünleşir (Zürcher, 1996: 329). Sevgi Soysal, iki genç üzerinden bu yaşananları *Yürümek* isimli romanda anlatır. Romanda, Ankara ve bu ilde kurulan Yenisehir, Kavaklıdere, Kızılay gibi yeni semtlerde oluşan yaşam tarzı ve yeni sosyal çevre işlenir. Bununla birlikte, Altındağ gibi işçi, küçük esnaf ve gündelikçilerin oluşturduğu yoksul, köyle kent arasında her ikisini birden yaşayan insanların yaşamı da anlatılır (Yalçın, 2005: 445-449). Köydeki göçer nüfus, kente gönüllükle değil, bir zorunlulukla gelir. Daha önce bahsedildiği üzere köydeki gelirin yetersizliği göç kapısını zorunlu olarak aralar. *Bereketli Topraklar Üzerinde* romanında köyünden göçen üç kahraman, Çukurova’ya sanayilere iş aramak için gelir. Çırçır fabrikasında acımasız ırgat şeflerinin elinde yaşam mücadelesi verir. Ancak, bu sanayilerin kapasitesi, hızla artan işgücüne, iş temin etmede sınırlı kalır. Bu nedenle de çırçır fabrikasında başlayan yaşam mücadelesi, inşaat gibi alanlarda ağır sömürü ortamlarında son bulur (Kahraman, 2010: 256). *Sevgili Arsız Ölüm*’ün Huvat’ı, kente daha iyi iş olanakları ve daha iyi yaşam koşulları bulmak amacıyla göç eder. Hayal kırıklıkları ve aşağılayıcı durumlar ne olursa olsun kent, olayların gerçekleştiği, hareketli ve geleceğin ümitlerini bağrında yeşerteceği sanılan yer olmaya devam eder. Kente göç etmiş Huvat gibi insanlar, atalardan gelen ve temeli olmayan bir İslam inancına körü körüne bağlıdır. Diğer yandan da bu insanlar yayla kültürünün özelliklerine bağlı olarak çoğunlukla sözlü şaman kültürünü sürdürmeye devam ederler. Roman kentleşmenin aile ve birey üzerinde bir ikilem yarattığını vurgular. Bununla birlikte roman bir başka noktayı da gözler önüne serer; bedenleri kolay yer değiştiren insanların zihinlerinin kolay yer değiştirememesinin doğurduğu çelişki ve çatışmanın aile ve birey üzerindeki etkisidir. Bu anlamda Huvat, köyünden çıkarak büyük kente gelmiş ancak ruhsal ve zihinsel olarak köyden bir adım bile uzaklaşmamıştır. Taner Timur (2002: 189), kentlerde köylü zihniyetinin baskın olduğunu Kemal Tahir ile örnekler. Tahir’e göre, köy ve kent içli dışlı yaşar. Bu girift yapı kişilerin köylü- şehirli olarak yan yana gelmeleri biçiminde olduğu gibi, iyice şehirleşmiş ailelerin yarısının hala köylerde yaşamalarında, bunlardan en şehirleşmişinin iki göbek gerisinin köye dayanmasında görülür. Karpat’ın (2009) da belirttiği üzere, Samim Kocagöz’ün *Bir Çift Öküz* romanında da köy-kent ilişkisinin içli dışlı olduğu anlatılır: İbrahim Ağa gibi köylülerin yakın bir kasabada ya bir akrabası, ya bir tanıdığı, ya da iyi bir

arkadaşı vardır. Çoğu kez bir dükkân veya fabrika sahibi de olabilir bu kimse. Kasabaya alış verişi için ya da hükümet işi için her inişinde köylü bu kimselerden birini görür, ondan bilgi alır. Özellikle, yeni bir işe girişmek gibi önemli kararlar vermeden İbrahim Ağa'nın fabrikatöre buğday yerine pamuk ekiminin karlı olup olmadığı sorması gibi, önce kasabalı dostuna danışır. Köylü bu tanıdıklarıyla gurur duyar, onların siyasi görüşlerine, dünya meseleleri üzerine düşüncelerine önem verir. Köylünün arkadaşı şehirliliye gelince, o çoğu kez iş yapabilecek ya da mal alabilecek kadar para kazandıktan sonra şehre taşınmıştır. İşini eski köylü dostlarıyla yaptığı ticaretle yürütür. Köylünün yetiştirdiklerini satın alır, karşılığında yemek ve çiftlik malzemesi alması için borç verir. Borçlar harman sonunda ödenir. Bu iki insan arasında dini ve kültürel bakımdan çok az fark vardır.

Sonuç

Köylülüğün dönüşüm izlerini, romanlar üzerinden ortaya koyan bu çalışmada, siyasal ve ekonomik değişimin köylülüğü nasıl değiştirdiği, bu değişimin nasıl yaşandığı ve daha da önemlisi bu yaşananların romanlara nasıl yansdığı tartışılmıştır. Bu kapsamda köylü ve köylülüğün ne olduğuna dair teorik tarihsel arka plan, süreç içinde etkin olan iktisadi ve siyasi unsurlar ve aktörlerle, köylülüğün geçirdiği değişim, romanlar üzerinden incelenmiştir. Sosyal bilimlerdeki benzer pek çok kavram gibi, köylülük de toplumsal konum ya da kimliği nedeniyle tek bir tanım içine sığdırılmayan tartışmalı bir kavramdır. Bununla birlikte insanın yerleşik yaşama geçtiği andan itibaren başlayan, köylü ve köylülüğün ilk örnekleri, günümüzde temel özelliklerini devam ettirse de modernleşme, sanayileşme ile birlikte değişim yaşar. Yine de köylülüğe dair yapılan çeşitli tanımların getirdiği anlam karışıklığı bir kenara bırakıldığında, köylülüğün, tüm toplumlar için önemli rol oynadığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Nitekim, köylü, toplumun temel üretici gücüdür ve kapitalizmin getirdiği değişimlerle bu gücü elinde tutmaya çalışan topluluktur. Kapitalizmle birlikte, ticaretin gelişmesi, kentleşmenin artması, tarımda makineleşmenin gelişmesi köylünün kendi toprağında tarım işçisine dönüşmesine ve kentlere göç etmesine neden olmuştur. Siyasal arenada da çeşitli gelişmeler yaşanmış; kapitalizmle birlikte önce ulus devletler, ardından da çok uluslu şirketler köylülüğe etki etmiştir. Ulus devlet, köylüyü, her zaman geri kalmış, ilkel, eğitilmesi gereken, bozulmamış, doğal olan bir topluluk olarak görmüştür. Çok uluslu şirketler ise popülist bir bakış açısı ile devletin kendisine müdahalesinin kalkmasıyla birlikte köylünün, kazancını arttırabileceği ve daha da önemlisi toplumsal açıdan özgürlüğe kavuşabileceğini savunmuştur.

Toplumumuz açısından köylülüğe bakıldığında, dünya örneklerinden kimi yönleriyle farklılıklar gösterdiği ve kimi açıdan da özgün yanlarının olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte ülkede köylülüğün kapitalizmle birlikte değiştiğini ve köylülerin refah içinde olmadıklarını da belirtmek gerekir. Siyasal iktidar açısından, köylü yönetilen, itaat etmesi gereken ve en önemlisi de oy deposu bir topluluktur. Sosyal ilişkiler açısından köylü, hem ekonomik ilişkilerle, hem de siyasal ilişkilerle değişimler yaşasa da özünde değişime kapalı, muhafazakâr, korkak (yenilikten) ve bu nedenle de çıkarıcı yapıda olmuştur. Yaşanan değişimlerden, toplumun içinden çıkan, onu yansıtan romanlar ve romanlardaki imgeler de etkilenmiştir. Köy ve köylülüğü konu edinen yazarlar, anlattıkları dönemi ve kendi yaşadıkları dönemi gözeterik köylülüğe dair geniş ve farklı yelpazeden imgeleri aktarmıştır.

Romanlarda, köylülük ve iktisadi ilişkilere bakıldığında, küçük üreticilik, ortakçılık, takas, küçük ölçekli ticaret gibi ilişkiler anlatılır. Bu ilişkilerde, küçük köylü yoksul, toprağı olan köylü ise zengin tanımlanır. Büyük topraklara ve bunların üzerinde yaşayan topluluklara sahip olan ağa, ekonomik ilişkilerin anlatımında çarpıcı bir figürdür. İlk dönem romanlardan, kente göçün anlatıldığı romanlara kadar, hemen tüm eserlerde ağalık ekonomik ilişkilerdeki eşitsizliğin vurgulandığı imgedir. Ağa bu eşitsizliğin

oluşması ve sürdürülmesini sağlayan, yoksul köylü ile devlet arasında aracı roldedir. Romanlarda, üretici köylü ile köylünün ürünü alıp piyasaya satan tüccar ilişkisi de konu edilir. İlk dönem romanlarda, aracı tüccar acımasız olarak sunulurken, göçün konu edildiği romanlarda sınırlanacak bir liman olarak tanımlanır. Köylülük araştırmalarında sıklıkla bahsedilen, köylünün, toplum için üretim gücü olduğu teorisi incelenen tüm romanlarda ortaya çıkar. Teoride, köylülüğün değişimine dair dönemselleştirme de ekonomik ilişkiler üzerinden anlatılmıştır.

Köylülük ve siyaset ilişkisine bakıldığında ise, ülkenin iç siyaset politikalarının doğrudan muhataplarından birinin köylü olduğu, romanlarda örneklenmiştir. Her dönemin kendine özgü politik uygulamaları, o dönemi anlatan romanlarca aktarılmıştır. Modernleşme, ulus ideolojisi kapsamında eğitilmesi gereken köylü anlayışı, ilk dönem romanların üzerinde durduğu bir konu olmuştur. Çok partili hayata geçiş ve sonrasında ise köylünün oy deposu olarak görülmesi yine romanların üzerinde detaylı durduğu bir başka konudur. Köylünün eğitilmesi gereken bir unsur ya da oy deposu olması, köylünün kendini koruma refleksiyle birleştirilmiştir. Bu refleksin kaçınılmaz sonucu ise ya pasif, insiyatif alamayan köylü ya da çıkarıcı köylü olarak sunulmuştur. İlk dönem roman yazarları bu durumu cehalet ile ele alırken sonraki dönem yazarlar, köylüye ilk dönemkilerden farklı olarak sert eleştiride bulunur. Romanlarda, siyasal ilişkiler, yöneten-yönetilen ikiliği üzerinden anlatılır. Burada, iktidarın doğrudan ya da hegemonik var oluşu söz konusudur. Ülkenin koşullarından etkilenen yazarlar, hegemonik iktidarın köylü üzerindeki etkisinin yıkıcı olduğuna değinmiştir. Romanlarda, köylü ve iktidar ilişkisinin bu yıkıcı durumuna karşılık, güçlü direniş unsurları da anlatılmıştır. Ancak bu direnişin, koşulları yaratan sisteme değil de, bu sistemin sürmesini sağlayan araçlara yapıldığı da altı çizilen bir başka konudur.

Romanlarda, köylülük ve sosyal ilişkilere de değinilmiştir. Sosyal ilişki, daha çok köylünün siyasal ve iktisadi ilişkilerini kuran ve sürdüren bir yapıda tanımlanmıştır. Bu durumun yaratılmasında ve köylünün sosyal ilişkilerinin oluşturulmasında kanaat önderleri en başta ele alınan imgelerden biridir. Teorik tartışmalarda vurgulanan, Feodal dönemin kalıntıları olarak; zaman ve mekânın beden üzerinden tanımlanması, romanlarda ele alınan bir başka unsurdur. Ülkede köylülüğün ciddi bir kırılma ve değişim yaşadığı, köyden kente göç olgusu, son dönem romanların üzerinde durduğu bir meseledir. Bu romanlarda kente göç eden köylüler resmedilir. Pek çoğunda ise kente de göç etmiş olsalar da bu insanların zihniyet olarak köylülüklerini sürdürdüğüne değinilir. Son olarak, bu makalenin konusunu oluşturan ve doktora tezi olarak yapılan çalışmadan sonra, çok daha detaylı, farklı yönlere değinen araştırmalar yapılmıştır. Bu metin doktora tezi üzerinden ilerlediği için tez sonrası yapılan bu çalışmalara yer verilememiştir. Bununla birlikte, yapılan onca köylülük çalışmasına rağmen hala köylülük üzerine değinilmesi gereken pek çok nokta olduğu da hatırdadır.

Kaynakça

- Adivar, H. (2010). *Vurun Kahpeye*. İstanbul: Can Sanat.
- Adivar, H. H. (1964). Roman Üzerine. *Türk Dili Roman Özel Sayısı*. 154, 637- 639.
- Adorno, T. (2008). *Edebiyat Yazıları*. (Sabir Yücesoy ve Orhan Koçak, Çev.). 2. Baskı. İstanbul: Metis.
- Ağaoğulları, M. A. (2011). La Boetie ve Siyasal Kulluk. (Mehmet Ali Ağaoğulları, Çev.). (Etienne LaBoetie, Yz.). *Gönüllü Kulluk Üzerine Söylev* içinde (s.65-122). Ankara: Imge.
- Ahmad, F. (1999). *İttihatçılıktan Kemalizme*. (Fatmagül Berktaş Baltalı, Çev.). 4. Baskı. İstanbul: Kaynak.
- Akbal, O. (1968). *Konumuz Edebiyat*. Yayın Yeri Yok: Kitapçılık.
- Ali, S. (2011). *Kuyucaklı Yusuf*. 49. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi.

- Amin, S. (1997). *Emperyalizm ve Eşitsiz Gelişme*. (Semih Lim, Çev.). İstanbul: Kaynak.
- Apaydın, T. (2007). *Sarı Traktör*. İstanbul: Literatür.
- Araghi, F. (2009). The Invisible Hand and the Visible Foot: Peasants, Dispossession and Globalization. (A.H. Akram Lodhi ve C.Kay, Ed.). *Peasants and Globalization, Political Economy, Rural Transformation and the Agrarian Question* içinde (s.111-147). Londra: Routledge.
- Arik, Ş. (2010). Cumhuriyet Öncesi Türk Romanında Değerler Çatışması. *Hece Türk Romanı Özel Sayısı*. 2. Baskı. 65- 67, 300- 309.
- Balzac, H. D. (1964) İnsanlık Komedyası'na Önsöz. (Fehmi Baldaş, Çev.). *Türk Dili Roman Özel Sayısı*. 154, 678-685.
- Baykurt, F. (2012). *Yılanların Öcü*. 19. Baskı. İstanbul: Literatür.
- Baykurt, F. (2011). *Kaplumbağalar*. 20. Baskı. İstanbul: Literatür.
- Belge, M. (1998). *Edebiyat Üstüne Yazılar*. İstanbul: İletişim.
- Bernstein, H. (2009). *Tarımsal Değişimin Sınıfsal Dinamikleri*. (Oya Köymen, Çev.). İstanbul: Yordam.
- Bora, T. (2004). Milliyetçi-Muhafazakâr ve İslamcı Düşünce Negatif Batı İmgesi. (Tanıl Bora ve Murat Gültekinil, Edt.). *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Modernleşme ve Batıcılık* içinde (s. 251-268). C. 3. 3. Baskı. İstanbul: İletişim.
- Boratav, K. (2004). *Tarımsal Yapılar ve Kapitalizm*. 3. Baskı. Ankara: İmge.
- Brass, T. (2000). *Peasants, Populism and Postmodernism: The Return of the Agrarian Myth*. Londra: Frank Cass Publishers.
- Buğra, T. (2005) *Dönemeçte*. 2. Baskı. İstanbul: İletişim.
- Cantek, L. (2001). Köy Manzaraları: Romantizm ve Gerçekliğin Düalizmleri. *Toplum ve Bilim*. 88, 189–190.
- Chatterjee, P. (2002). *Ulus ve Parçaları*. (İsmail Çekem, Çev.). İstanbul, İletişim.
- Çavdar, T. (2007). *Türkiye'nin Yüzyılına Romanın Tanıklığı*. İstanbul: Yazılama.
- Eagleton, T. (1990). *Edebiyat Kuramı*. (Esen Tarım, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Ercan, F. (2001). *Toplumlar ve Ekonomiler*. İstanbul: Bağlam.
- Erdost, M. İ. (1988). *Kapitalizm ve Tarım*. 2. Baskı. Ankara: Onur.
- Forgacs, D. (2010). *Gramsci Kitabı Seçme Yazılar 1916-1935*. (İbrahim Yıldız, Çev.). Ankara: Dipnot.
- Goldman, L. (2005). *Roman Sosyolojisi*. (Ayberk Erkay, Der. ve Çev.). Ankara: Birleşik.
- Gramsci, A. (2007). *Hapishane Defterleri*. (Adnan Cemgil, Çev.). İstanbul: Belge.
- Güntekin, R. N. (Tarih Yok). *Yeşil Gece*. İstanbul: İnkılap.
- Hobsbawm, E. (1996). *Kısa 20. Yüzyıl Tarihi 1914-1991 Aşırılıklar Çağı*. (Yavuz Alogan, Çev.). İstanbul: Sarmal.
- Hobsbawm, E. (1973). Peasant and Politics. *Journal of Peasant Studies*. 1, 3-22.
- Ilgaz, R. (2011). *Yıldız Karayel*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Kahraman, H. H. (2010). *Türk Siyasetinin Yapısal Analizi II 1920-1960*. İstanbul: Agora.
- Kaplan, R. (1988). *Cumhuriyet Dönemi Türk Romanında Köy*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Karaosmanoğlu, Y. K. (2003). *Yaban*. 44. Baskı. İstanbul: İletişim.
- Karaömerlioğlu, A. (2006). *Orada Bir Köy Var Uzakta: Erken Cumhuriyet Döneminde Köycü Söylem*. İstanbul: İletişim.
- Karpat, K. H. (2009). *Osmanlı'dan Günümüze Edebiyat ve Toplum*. (Onur Güneş Ayas, Çev.). İstanbul: Timaş.

- Katoğlu, M. (1997). Cumhuriyet Türkiye’sinde Eğitim, Kültür, Sanat. (Mete Tunçay, Cemil Koçak, Hikmet Özdemir, Korkut Boratav, Selahattin Hilav, Murat Katoğlu, Ayla Ödekan, Der.). (Sina Akşin, Yay. Yön.). *Çağdaş Türkiye içinde* (s. 393-502). C. 4. İstanbul: Cem.
- Kemal, Y. (2011). *Akçasazın Ağaları 1*. 7. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi.
- Kemal, Y. (2011) *Akçasazın Ağaları 2*. 5. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi.
- Kemal, O. (2007). *Bereketli Topraklar Üzerinde*. 17. Baskı. İstanbul: Epsilon.
- Keyder, Ç. (1983). *Toplumsal Tarih Çalışmaları*. Ankara: Dost.
- Kocagöz, S. (1982). *Yılan Hikayesi*. İstanbul: Adam.
- Kocagöz, S. (1970). *Bir Çift Öküz*. İstanbul: Ararat.
- Kocagöz, S. (1964). *Bir Karış Toprak*. İstanbul: Ataç.
- Koçak, C. (1997). Siyasal Tarih (1923-1950). (Mete Tunçay, Cemil Koçak, Hikmet Özdemir, Korkut Boratav, Selahattin Hilav, Murat Katoğlu, Ayla Ödekan, Der.). (Sina Akşin, Yay. Yön.). *Çağdaş Türkiye içinde* (s. 85-173). C. 4. İstanbul: Cem.
- Köymen, O. (2008). *Kapitalizm ve Köylülük: Ağalar, Üretenler ve Patronlar*. İstanbul: Yordam.
- Kuhn, H. (2002). Edebiyat ve Devrim: Fenemolojik Bir Taslak. (Şahbender Çoraklı ve Ahmet Sarı, Çev.). (Hans-Georg Gadamer, Helmut Kuhn, Friedrich, Nietzsche, Der.). *Edebiyat Nedir?* içinde (s. 39-86). Erzurum: Babil.
- Kurtkan, A. (1968). *Köy Sosyolojisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- LaBoetie, E. (2011). *Gönüllü Kulluk Üzerine Söylev*. (Mehmet Ali Ağaoğulları, Çev.). Ankara: İmge.
- Lekesiz, Ö. (2010). Osmanlı’dan Bugüne Popüler Romanlar. *Hece Türk Romanı Özel Sayısı*. 2. Baskı. 65- 67, 465-474.
- Lenin, V. İ. (1996). *İşçi Sınıfı ve Köylülük*. (Muzaffer Erdost, Çev.). Ankara: Sol.
- Lukacs, György (2010). *Tarihsel Roman*. (İsmail Doğan, Çev.). Ankara: Epos.
- Makal, M. (2004). *Bizim Köy*. Ankara: Piramit.
- Mardin, Ş. (2012) *Türk Modernleşmesi Makalaleler 1*. (Mümtaz’er Türköne ve Tuncay Önder, Der.). 19. Baskı. İstanbul: İletişim.
- Mazoyer, M. ve Roudart, L. (2010). *Dünya Tarım Tarihi: Neolitik Çağ’dan Günümüzdeki Krize*. (Şule Ünsaldı, Çev.). Ankara: Epos.
- Mills, C. W. (2007). *Toplumbilimsel Düşün*. (Ünsal Oskay, Çev.). İstanbul: Der.
- Moore, Jn. B. (2003). *Diktatörlüğün ve Demokrasinin Toplumsal Kökenleri: Çağdaş Dünyanın Yaratılmasında Soylunun ve Köylünün Rolü*. (Şirin Tekeli ve Alaeddin Şenel, Çev.). 2. Baskı. Ankara: İmge. Kitabevi.
- Moran, B. (1998). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 1*. 7. Baskı. İstanbul: İletişim.
- Moran, B. (1997). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 2*. 5. Baskı. İstanbul: İletişim.
- Nazım, N. (2010). *Karabibik*. İstanbul: Kitapzamanı.
- Oktay, A. (2010). *Emperyalizm, Roman ve Eleştiri*. İstanbul: İthaki.
- Oktay, A. (2008). *Toplumcu Gerçekçiliğin Kaynakları*. 4. Baskı. İstanbul: İthaki.
- Önal, N. E. (2010). *Anadolu Tarımının 150 Yıllık Öyküsü*. İstanbul: Yazılama.
- Özkiraz, A. (2003). *Modernleşme Teorileri ve Postmodern Durum*. Konya: Çizgi.
- Pierson, C. (2000). *Modern Devlet*. (Dilek Hattatoğlu, Çev.). İstanbul: Çiviyazıları.
- Reill, P. H. ve Wilson, E. J. (2004) *Encyclopedia of Enlighment*. NewYork: Book Builders.

- Shanin, T. (1971). Peasantry: Delineation of a Sociological Concept And a Field of Study. *European Journal of Sociology*. 12, 289-300.
- Shanin, T. (1966) The Peasantry as a Political Factor. *The Sociological Review*. 1 (14), 5-27.
- Somçağ, S. (1994). *Avrupa Feodalizminin Evrimi*. İstanbul: Bağlam.
- Soysal, S. (1974). *Yürümek*. 2. Baskı. Ankara: Bilgi.
- Stendhal (1964). Romanda Biçimin ve Kişinin Değeri Üzerine. (Fehmi Baldaş, Çev.). *Türk Dili Roman Özel Sayısı*. 154, 673-677.
- Swingwood, A. (2006). Edebiyat Sosyolojisine Yaklaşımlar. (Kaya Bayraktar, Çev.). (köksal Alver, Ed.) *Edebiyat Sosyolojisi* içinde (s.101-114). Ankara: Hece.
- Tahir, K. (2008). *Yediçınar Yaylası*. 6. Baskı. İstanbul : İthaki.
- Tahir, K. (2008). *Büyük Mal*. 7. Baskı. İstanbul: İthaki.
- Tahir, K. (2006). *Köyün Kamburu*. 2. Baskı. İstanbul: İthaki.
- Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1988). 1923 Tarihli ‘Umur’u Nafia Programı’. *Toplum ve Bilim*. 40, 77-86.
- Tekeli, İ. ve Şaylan, G. (1978). Türkiye’de Halkçılık İdeolojisinin Evrimi. *Toplum ve Bilim*. Sayı: 6-7, 44-110.
- Tekin, L. (2011). *Sevgili Arsız Ölüm*. 23. Baskı. İstanbul: Everest.
- Tepeyran, E. H. (2011). *Küçük Paşa*. İstanbul: İnkılap.
- Timur, T. (2002). *Osmanlı-Türk Romanında Tarih, Toplum ve Kimlik*. 2. Baskı. Ankara, İmge.
- Timur, T. (2001). *Türk Devrimi ve Sonrası*. Ankara: İmge.
- Toprak, Z. (1988). Türkiye Tarımı ve Yapısal Gelişmeler 1900-1950. (Şevket Pamuk ve Zafer Toprak, Der.). *Türkiye’de Tarımsal Yapılar (1923-2000)* içinde (s.19-35). Ankara: Yurt.
- Toprak, Z. (1984). Osmanlı Narodnikleri: ‘Halka Doğru’ Gidenler. *Toplum ve Bilim*. 24, 69-81.
- Türkeş, Ö. (2001). Taşra İktidarı. *Toplum ve Bilim*. 88, 201- 234.
- Ulağlı, S. (2006). *İmgebilim “Öteki”nin Bilimine Giriş*. Ankara: Sinemis.
- Üstel, F. (2010). *İmparatorluktan Ulus-Devlete Türk Milliyetçiliği: Türk Ocakları (1912-1931)*. 3. Baskı. İstanbul: İletişim.
- Üstel, F. (1990). Tek Parti Döneminde Köycülük İdeolojisi ya da Nusret Kemal Köymen. *Tarih ve Toplum*. 13 (74). 47(111)- 51(115).
- Veblen, T. (2005). *Aylak Sınıfın Teorisi*. (Zeynep Gültekin ve Cumhur Atay, Çev.). İstanbul: Babil.
- Williams, R. (1990). *Marksizm ve Edebiyat*. (Esen Tarım, Çev.). İstanbul: Adam.
- Wolf, E. R (2000). *Köylüler*. (Abdulkerim Sönmez, Çev.). Ankara: İmge.
- Yalçın, A (2005). *Siyasal ve Sosyal Değişmeler Açısından Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı 1946-2000*. 2. Baskı. Ankara: Akçağ.
- Yüksel, M. (2004). *Modernite, Postmodernite ve Hukuk*. Ankara: Siyasal.
- Zürcher, E. J. (1996). *Modernleşen Türkiye’nin Tarihi*. 2. Baskı. İstanbul: İletişim.

27. İngiliz-Avustralyalı asker/şair Geoffrey Wall'ın şiirlerinde Gelibolu muharebesi

Nesime CEYHAN AKÇA¹

APA: Ceyhan Akça, N. (2023). İngiliz-Avustralyalı asker/şair Geoffrey Wall'ın şiirlerinde Gelibolu muharebesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 443-455. DOI: 10.29000/rumelide.1285321

Öz

Çanakkale Savaşının edebiyata yansımalarında yabancı güçleri temsil eden milletlerin edebî ürünleri Türkiye'de az sayıda çalışma ile ihmal edilmiş bir bilimsel alanı oluşturur. Oysa Çanakkale Savaşı ile ilgili yazılan her edebî ürün aynı zamanda bizi anlatmakta ve milletçe yaşadığımız bu büyük savunma savaşını anlamamızı kolaylaştırmaktadır. Çanakkale Savaşı ile ilgili İngilizce olarak ortaya konulan eserler özellikle savaşın yüzüncü yılından itibaren yavaş yavaş Türk araştırmacıların dikkatini çekmeye başlamıştır: Büyük bir kısmı Çanakkale Savaşına asker olarak katılan İngiliz veya Avustralya kökenli şairlerin yaşamları incelenerek, yazdıkları edebî ürünlerse İngilizceden Türkçeye çevrilip değerlendirilerek harp edebiyatı çalışmalarına katkı sağlanmaktadır. Geoffrey Wall, Birinci Dünya Savaşı esnasında cephe gerisinde bulunmuş ve Çanakkale Savaşları ile ilgili şiir kaleme almış İngiliz kökenli Avustralyalı bir şairdir. Geoffrey Wall, Birinci Dünya Savaşı'nda Gelibolu cephesinde yer almamasına rağmen *The Return* (Geri Dönüş) isimli şiirinde Gelibolu muharebesine katılan bir Anzak askeri ile bir Türk askerinin sıcak savaş esnasında cephede karşılaşmalarını anlatır. Avustralya'dan Türklerle savaşacakları söylenmeden getirilen Avustralyalı askerlerin bu savaşın neresinde olduklarını sorgulayan şair, aslında birçok İngiliz ve Avustralyalı askerin duygularını aktarmaktadır. Yazının amacı Türk Harp edebiyatı çalışmalarında bahsi geçmeyen, Türklerle savaşmaya gelmiş "yabancı güçler" in edebiyatı ile ilgili bir örneği tanıtmaktır. Makalede Çanakkale Savaşının öteki gözüyle anlatılmasının bir parçası olan Geoffrey Wall'ın hayatı, edebiyatla ilişkisi ve Çanakkale Savaşı ile ilgili kaleme aldığı şiirler tespit edilmiş, İngilizceden Türkçeye çevrilerek analiz edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Gelibolu, Avustralyalı asker, şiir, Geoffrey Wall

Gallipoli campaign in the poems of British-Australian soldier/poet Geoffrey Wall

Abstract

In the reflection of the Gallipoli campaign, the literary products of the allied states constitute a rather neglected area in Turkey. Whereas every literary study related to the Dardanelles Wars also tells us and makes it easier for us to understand this great defence war that we lived as a nation. The works published in English on the Dardanelles Battle have started to attract the attention of Turkish researchers, especially since the hundredth anniversary of the war. Examination of the lives of poets of English or Australian origin, most of who participated as soldiers in the Gallipoli Campaign and translation of their literary products from English into Turkish contribute to the studies of war literature. Geoffrey Wall is known as an Australian poet of British origin, who was a soldier behind

¹ Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Çankırı, Türkiye) nesimeceyhan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5880-1386 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285321]

the front lines during the World War One and wrote a poem about the Gallipoli. In his poem titled 'The Return', Geoffrey Wall describes the encounter between an Anzac soldier and a Turkish soldier at the front during the hot war although he did not take part in the Gallipoli Campaign during the First World War. It is interpreted as "no doubt he would have reflected the same feeling in his poems" if Geoffrey Wall- introduced as Australia's Rupert Brooke in the various sources- had lived real war experiences in Gallipoli. The poet -questioning how people go from Australia to die and kill in a war that they don't know its reasons - conveys the feelings of many British and Australian soldiers. In this study, we focus on a matter that we can accept as an important deficiency for Turkish war literature. In this article, life of Geoffrey Wall, his relationship with literature and a poem he wrote about the Gallipoli Campaign, which are part of the narration of the Dardanelles War from the other's eye, were determined and later tried to be analysed by translating them from English into Turkish.

Keywords: Gallipoli, Australian soldier, poem, Geoffrey Wall

1. Giriş

Savaşlar; tarihi, sosyolojik, edebi pek çok metnin ortak temasıdır. Tarihin eski dönemlerinden itibaren ordularla birlikte savaşlara katılan vakanüvislerin, şairlerin varlığı devlet gücünün yaşanan savaşı sadece hafızalarda bırakmak istemeyişinin, savaştan sonraki nesillere haber vermek ve devleti, askeri, hükümdarı kutsamak isteyişinin bir göstergesidir. Bu istek, henüz yazılı süreçlerin başlamadığı destanlar döneminden itibaren mevcuttur. Manas Destanından, İliada ve Odisse'ye, Hz. Ali Cenknâmelerine insanoğlunun arzusu acıların, yok oluş ve dirilişlerin, hataların ve başarıların, kahramanlıkların unutulmaması üzerinedir.

Yakın zamanlarda savaşları unutulmuş girdabından korumak için, propaganda aygıtları ile şekillendirmek, sonuçlarını manipüle etmek, savaşın takipçileri olan halkı yönlendirmek gibi amaçlar da daha görünür hâle gelmiştir. Başlangıcından günümüze bahsi geçen niyetlerin tamamında edebiyatçılar, şair ve yazarlar temel aktörler olarak yerlerini almışlardır.

Birinci Dünya Savaşı, harp propagandasının profesyonelleştiği bir sürecin başlangıcı sayılmaktadır. İngiltere, 1914 Ağustos ayında Wellington House adlı basın bürosunu açmak suretiyle propaganda faaliyetlerini bir sisteme oturtmaya başlar, 1916'da ise Dışişleri Bakanlığı'na bağlı olarak Enformasyon Dairesini oluşturur:

"İngilizler, propaganda ünitelerinde uzman gazetecilerin yanı sıra tanınmış yazar, bilim adamı, istihbarat elemanları ve siyasetçilerden de yararlanmışlardır. Büyük bir altyapıya sahip olan ve resim, fotoğraf ve sinema bölümleri de bulunan Wellington House, çeşitli kitaplar, broşürler ve gazeteler yayımlayarak faaliyetlerini yürütmüştür." (Avşar, 2004, s. 12).

İngilizler kadar kuvvetli bir organizasyona sahip olunmasa da Osmanlı Devleti de Almanların yönlendirmesi ve desteğiyle harp propagandası faaliyetlerinde bulunmuştur: 1915 yılında Harp Mecmuası'nın yayımlanmaya başlanması, Harbiye Nezareti tarafından edebiyatçılara sipariş usulü kitap yazdırılması, Çanakkale Cephesi'ne şair, yazar ve sanatçılardan oluşan bir heyetin gezi-gözlem kastiyle götürülmesi gibi (Ceyhan Akça, 2014, s. 93).

İngiliz Devleti Birinci Dünya Savaşı'nda sıcak çatışmalarda kullanmak üzere sömürgelerinden birçok asker devşirirken kendi vatandaşlarından okumuş, iyi eğitilmiş, seçkin ailelerin çocuklarını da savaşın ruhunu, galibiyetleri sonraki nesillere aktarırlar düşüncesiyle cephelere üst rütbelere farklı görevlerle götürür. Birinci Dünya Savaşı esnasında İngiliz ordusu bünyesinde savaşırken ölen birçok şair ve yazarın

varlığı bilinen bir gerçektir. Örneğin, Rupert Brooke (1887-1915), Wilfred Owen (1893-1918), Hedd Wyn (1887-1917), Edward Thomas (1896-1917), Geoffrey Wall (1897-1917), Patrick Shaw-Stewart (1888-1917), Isaac Rosenberg (1890-1918), Robert Graves (1895-1985), Siegfried Sassoon (1886-1967), Walter David Jones (1895-1974) ve diğer askerler savaş ile ilgili beklentilerini, pişmanlıklarını, hayal kırıklıklarını, içinde buldukları çıkmazları ve yakınlarına olan özlemlerini kaleme aldıkları şiirlere yansıtılmışlardır. Adı geçen askerlerin Birinci Dünya Savaşı cepheleri konusunda yazdığı şiirler hakkında detaylı bilgi Akca (2015), Ceyhan Akça (2022), Çelikel (2017), Güllübağ (2016), Hibbitt ve Ulu (2021), Kemalolu (2018)'nun çalışmalarında bulunabilir.

Owen ve Sassoon gibi dönemin tanınmış şairleri, Birinci Dünya Savaşı sırasında şiir yazar çok sayıda askerden sadece birkaçıdır. İngiliz ve müttefikleri ordusunda görevli birçok sıradan asker de 'siper şiiri' ve şarkı sözleri yazmış ve bunlar, genellikle o dönemin siper haber bültenlerinde ve benzerlerinde yayımlanmıştır. Orduda din adamı (papaz) olarak görev yapan Woodbine Willy ve Geoffrey Kennedy cephede şiir yazar askerlerden sadece ikisidir (University of Oxford, t.y.).

Savaş başlamadan önce toplumda saygın bir yeri olan belli bir kariyere ve zenginliğe sahip genç İngilizleri, memleketlerinden fersah fersah uzakta başka diyarlarda savaşa yönelten temel unsur, İngiliz Devletinin Birinci Dünya Savaşı'nı klasik metinlerdeki mekânlara macera içeren bir seyahat gibi takdim etmesidir. Devletin bir diğer motivasyonu ise Anadolu'dan Türkleri çıkarma, İstanbul'u alma ve ezeli düşman olarak gördükleri Alman ittifakını parçalama düşüncesidir. İstanbul'u alıp, Ayasofya'da âyine katılmak, Ege kıyılarında, Çanakkale'de, İstanbul'da yağma yapmak hayâli bazı şair ve yazarın mektuplarında, hatıralarında yerini bulmuştur (Güllübağ, 2016, s. 57-58). Çanakkale/Gelibolu, bilhassa Truva Savaşı'nın gerçekleştiği mekân olarak kutsanmış ve savaşa katılan genç İngilizler için büyük cazibe merkezi hâline gelmiştir.

Birinci Dünya Savaşı birçok cephede cereyan etmesine rağmen İngiltere ve müttefiklerinin en ağır zayıat verdikleri ve hedeflerine ulaşamadıkları cephe Gelibolu cephesidir. İngiliz askerlerinin özellikle başarı gösterdikleri Somme (Fransa) ve Ypres (Belçika) cepheleri hakkında askerler, edebiyatçılar, tarihçiler ve siyaset bilimciler tarafından çok sayıda edebî eser üretilmişken ağır zayıat verdikleri Çanakkale (Gelibolu) cephesi hakkında literatürde az sayıda edebî eserin olması yadsınamaz. Meselenin Türk araştırmacılar tarafından farkına varılması da oldukça geçtir. Çiçek (Çiçek, 2022, s. 70), Gelibolu yarımadasındaki bir koya Anzak Koyu adı verilmesine rağmen Anzaklar ve Çanakkale Savaşları ile ilgili çok geniş İngilizce literatür Türk edebiyatında gözden kaçmış/kaçırılmıştır der. İtilâf devletleri askerleri ve şairlerinin Gelibolu Muharebeleri ile ilgili yazdıkları şiirlere Türk araştırmacıların dikkatini çekmesi ancak son yıllarda gerçekleşmiştir.

Bu makale, Türk harp edebiyatı çalışmalarına bir katkı olmak üzere karşı tarafın bakışıyla Çanakkale Savaşı'nı anlamaya gayret etme ihtiyacından doğmuştur. Geoffrey Wall'ın yazdığı *The Return (Geri Dönüş)* isimli şiiri, Birinci Dünya Savaşı'nda bulunmasına rağmen Gelibolu muharebesine katılmayan, ancak Anzak askerlerinin Gelibolu'dan dönüşlerine şahit olan bir asker şairin eseridir. Geoffrey Wall, Gelibolu'da bir Türk askerinin İngiliz askeri tarafından öldürölme sahnesini pişmanlık hislerini merkeze alarak canlı bir şekilde anlatır. Makalede Birinci Dünya Savaşı esnasında İngiliz ordusunda görev yapan asker/şair Geoffrey Wall'ın tespit edebildiğimiz Gelibolu ve Türk askeri temalarını içeren şiirleri, Nitel Araştırma Tekniklerinden biri olan 'doküman/metin içerik analiz' metodu kullanılarak incelenmiştir.

2. Birinci Dünya Savaşının edebiyat dünyasına etkisi

Birinci Dünya Savaşında aktif rol alan İngiliz ordusunun yapısına bakıldığı zaman aralarında Büyük Britanya'nın yüksek kaliteli devlet okullarında öğrenim görmüş ve edebiyatla özel bir ilişkisi olan iyi eğitilmiş adamların da bulunduğu gönüllülerden oluştuğu görülmektedir. Bunun temel nedeni, İngiliz eğitimcilerle göre geçmişin şiirlerini anlamının insanları iyi vatandaş yaptığı fikrinin yaygın olmasıdır (Liceo Sciascia Fermi, t.y.).

“İngiliz yazarların bir kısmının orada (Gelibolu) bulunmaları ya üst sınıftan olmalarından veya güçlü siyasi bağlantıları nedeniyle gerçekleşmiştir. Özellikle şöhretli İngiliz askerler ‘büyük piknik’te birlikte olma düşüncesini içtenlikle benimsemiştir.” (Güllübağ, 2016, s. 16)

Savaşın canhıraş bir şekilde devam ettiği 1914-1918 yılları, İngiliz kökenli şair ve yazarlar açısından âdeta kâbusun yaşandığı bir dönemdir. Birçok edebi şahsiyetin şairlik kariyeri, genç yaşlarında cephede ölmeleri sonucu sona ermiştir. Savaştan sağ olarak kurtulan edebiyatçıların birkaçı ise ömürlerinin geri kalanını çeşitli alanlarda savaş deneyim ve hatıralarını anlatarak veya yeni kaleme aldıkları edebi eserleri yayımlatıp hayata tutunmaya çalışarak geçmiştir. Bu çalışmaya konu olan Geoffrey Wall'ın henüz 20 yaşında iken en üretken döneminde eğitim uçuşu esnasında kullandığı uçağın düşmesi sonrası ölmesi İngiliz-Avustralya şiir dünyası için büyük bir kayıptır.

İngiliz edebiyatında Birinci Dünya Savaşı sonrası şiir, elbette devam eder; ancak savaş tecrübesi, şiiri sonsuza dek değiştirmiştir. Savaş, milyonlarca insanı öldürürken, aynı zamanda insanları onur, şan ve vatan sevgisi için ölmeye sevk edebilecek türden şiirleri de yok eder. Geleceğin şairleri, Birinci Dünya Savaşı'ndan önce var olan romantik savaş kavramlarını bir daha asla eleştirmeden kabul etmeyeceklerdir (Liceo Sciascia Fermi, t.y.). İngiliz edebiyatında yaşanan bu değişim, kahramanlık ve savaş şiirlerinin içeriği düşünüldüğünde Türk edebiyatı için söz konusu edilemez. Sıcak savaşta görev alan şairlerin yokluğu, bizde şiirin duygu ve yapısında gerçekleşebilecek muhtemel değişimi engellemiştir. Çanakkale Savaşına katıldığını bildiğimiz tek şairimiz Ahmet Haşim, şiirlerinde ve özel hayatında savaştan söz etmemeyi tercih etmiştir. Bizde Çanakkale Savaşı özelinde yazılan şiirleri ele alarak yapılacak bir değerlendirmede (Çakır, 2004) şiirlerin savaşın yoksunluğu, aczi, perişanlığı ve korkuları içerisinden değil, savaşın dışından, kahramanlar ve kahramanlıklar tahayyülü üzerinden yazılması, devrin dergi ve gazetelerinin, bilhassa devletin bunu talep etmesi önemli bir içerik farkı ortaya çıkarır. Ziya Gökalp'ın Kasım 1916'da Harb Mecmuası'nda şairleri görevlerini yapmaya çağırması (Gökalp, 1916, s. 214), cepheye gitmeleri için değil, şiir yazarak savaşan askerlere ve topluma borçlarını ödemeleri içindir. Devlet, şairlerin coşku ve heyecan dolu savaş şiirlerinin desteğiyle halkın gönüllü asker olarak savaşa katılmalarını kolaylaştırmak istemektedir. İngiliz şairlerin yazdığı Gelibolu şiirlerinde savaşı ya da içerisinde bulunulan durumu sorgulama, pişmanlık duyma gibi içeriklerin olması, savaşa bizzat katılmaları, savaşın tahmin edemedikleri biçimde uzun sürmesi ve yolculuğa çıkmadan önceki beklentilerinin gerçekleşmemesi ile ilgili olduğu düşünülebilir. Yapılan propagandalar neticesinde gönüllü olarak askere yazılan, macera dolu bir Doğu seferine çıktığını düşünen genç İngilizler, çamurun, soğukun, susuzluğun, ölümün kol gezdiği Gelibolu'da sağ kalıp kalamayacaklarının derdine düşmüşler, bu da içerisinde buldukları durumu sorgulamalarına yol açmıştır.

3. Geoffrey Wall'ın hayatı ve şiirleri

3 Mart 1897'de İngiltere'nin kuzey batısında yer alan Wirral Yarımadası-Liscard'da doğan Geoffrey Wall, henüz 10 yaşındayken babası A. E. Wall'ın *Londra & Lancashire Yangın Sigorta Şirketi*'nin Avustralya şubesine müdür olarak atanması nedeniyle 1907 yılında Melbourne'a göç etmek zorunda kalır

(Adamson, 1917, s. 3). Geoffrey Wall eğitimine Wesley College Hazırlık Okulunda devam eder. Sanat okumak için Eylül 1915'te Melbourne Üniversitesi bünyesindeki Queen's College'a kaydolur. Üniversitede bir yıl okuduktan sonra İngiltere'ye dönen Geoffrey Wall, İngiliz Hava Kuvvetlerine (Royal Flying Corps) katılır. Oxford ve Denham'da bir süre eğitim aldıktan sonra Wiltshire'daki Netheravon Aerodrome'a gönderilir (English Association, 2022). Teğmen Geoffrey Wall, 1916'da Birleşik Krallık'a gider ve 1917'de Kraliyet Hava Kuvvetlerine katılır. Haziran 1917'de Pilot Eğitmeni olur. Wiltshire-Netheravon'da Shorthorn uçağı A7062'nin 700 fitten dönen bir burun dalışına girmesi sonucu parçalanarak Bulford Fields'e düşmesi sonucu öğrenci pilot İkinci Teğmen John Clark ile birlikte Geoffrey Wall de hayatını kaybeder (Aviation Heritage Museum, t.y.). Asker/şair Geoffrey Wall, Frankby-Wirral'da bulunan Raikes Lane Mezarlığı'na defnedilir (English Association, 2022).

Geoffrey Wall'ın 1914-1915 yıllarında yazdığı şiirlerin çoğu 'The Lion' isimli okul dergisinde yayımlanmış olup; derginin yazarları arasında Geoffrey Wall'dan başka Gelibolu'da savaşa katılan Almanlara karşı savaşan Angus Mackay ve Malcom Stirling de bulunmaktadır (Adamson, 1917, s. 9). Geoffrey Wall'ın şiirleri 1917 yılında Arthur Lawrance Adamson tarafından 'Songs of an Airman' isimli kitapta toplanır. Kitaptaki 27 şiirden 9'u 1914 yılında Geoffrey Wall'ın henüz 17 yaşında (1914 yılında) iken yazdığı şiirlerdir. Geri kalan şiirlerden 11'i 1915 yılında, diğer 6'sı ise Melbourne Üniversitesi'nde bulunduğu yıllarda kaleme aldığı şiirlerdir (Adamson, 1917, s. 6). Adamson, şiir kitabının anı bölümünde Geoffrey Wall hakkında şu yorumu yapar:

"Ondan bir Avustralyalı Rupert Brooke olarak bahsetmek belki de çok fazla değil, çünkü aynı kaliteye ve olası başarıya sahipti. Her şeyi tatmak ve her şeyi kanıtlamak zorunda olan genç ve ateşli ruhun doyumsuz merakıyla korkusuz ve titiz bir kişilik, ..." (Adamson, 1917, s. 16).

Ölüm haberi geldikten sonra Queen's College Konseyi Geoffrey Wall'ın edebiyat sahasına katkısı için verdiği kararda şöyle yazar:

"Kolejde sadece bir yıl öğrencilik yaptı, hatta o kısacık sürede bile edebiyat dünyasındaki parlak başarısı için en büyük umutları haklı çıkarmıştı." (Adamson, 1917, s. 6).

Henüz Wesley College öğrencisi iken şiir dünyasına adım atan Geoffrey Wall'ın 'The Road (Yol)' şiiri 1915 yılında Kolej Şiir Ödülü'nü kazanır. Şairin ölümünden sonra yayımlanan "Songs of an Airman" ve 'Letters of an Airman' isimli kitaplar ise çok sayıda okura ulaşarak dikkatleri üzerine çekecektir. Ayrıca, Wesley College şairin 'After the Boat Race-1914', 'L'Envoi' ve 'Somewhere' şiirlerini besteleyerek Geoffrey Wall'ın hatırasını yaşatmaya çalışır.

4. Geoffrey Wall'ın şiirlerinde Gelibolu

Nisan 1915'te başlayan Anzak çıkarması esnasında İngiliz ve müttefik askerleri Gelibolu'da beklemedikleri bir Türk direnişiyle karşılaşmışlar ve ağır zayıat vererek 1916 yılında yarımadaı terk etmek zorunda kalmışlardır. Geoffrey Wall'ın 'The Return (Geri Dönüş)' başlıklı şiiri Gelibolu-Anzak çıkarmasına katılan bir askerin içinde bulunduğu ruhsal durumu yansıtmaya açısından önemlidir.

THE RETURN

Soldier, back from the distant fray,
With the bandaged arm and the ribbon gay,
Where have you been so long away,
And what have your travels taught you?

The changing, curious crowd sways by,
 But you watch it pass with a vacant eye,
 And ever anon you heave a sigh,
 As some hidden memory wrought you.

The city street is bright with flags,
 But, besides your wounds, your footstep drags.
 Is your mind fixed on those leaden crags
 And the dead you left behind you?
 You have done as much as a man may do,
 Though you could not stay to see it through.
 Is it only this? Or tell me true,
 Are there shadows that remind you?

“Oh, I’ve followed the colours, God knows where,
 And I’ve witnessed things that I can’t declare,”
 He said, and, despite his martial air,
 A sudden terror filled him.
 “But over there on Gallipoli
 There’s a nameless grave by an azure sea
 (And I couldn’t tell what his rank might be),
 I only know I killed him.

“I know ’twas a case of his life or mine.
 Somehow I’d strayed from the transport line,
 And sudden, topping a parched incline,
 I saw him right before me.
 The Turk was just as scared as I,
 He didn’t think to move or cry,
 So we stared a moment eye to eye,
 While a wave of fear rolled o’er me.

“I’d a fleeting thought of the wife and child.
 That he’d left behind. Then the beggar smiled,
 And something about it made me wild.
 He smiled - and I pulled the trigger.
 ... And so he swayed a little space,
 While the slow smile faded from his face
 And then he tottered from his place,
 And sprawled - a ghastly figure.

“I stood with the smooking rifle, so -
‘Neath the white hot sky, with the sea below,
And the shrivelled grass waved to and fro,
And those sightless eyes seemed peering
Out past the skies with a cold stare set.
So limp he lay - I can see him yet -
And his twisted face I can never forget -
Reproachful, cold, and leering.”
Adamson (1917, s. 51-52)

Geoffrey Wall, ‘*The Return (Geri Dönüş)*’ şiirinde bir askerın anlatışından hareketle, onun savaşta bir Türk askeri ile yaşadığı karşılaşmayı gözler önüne sermektedir. Geoffrey Wall, Kasım 1916’da Avustralya’dan İngiltere’ye son yolculuğuna çıktığına (Adamson, 1917, s. 6) ve 1917 başlarında İngiliz Hava Kuvvetleri’nde pilot olduğuna göre, şairin Gelibolu muharebelerine katılmadığı anlaşılır.

GERİ DÖNÜŞ

Uzaktaki çatışmadan dönen asker,
Sargılı kolu ve parlak kurdelesıyla,
Uzun zamandır neredeydin,
Ve sana ne öğretti yolculukların?
Değişen, meraklı kalabalık geçip gidiyor,
Ama sen onu izliyorsun boş gözlerle,
Ve ara sıra iç çekiyorsun,
Seni heyecanlandırdığı gibi bazı gizli hatıraların.

Şehrin caddesi bayraklarla görkemli,
Fakat yaraların yanı sıra, direniyor adımların.
O kasvetli kayalıklara mı takıldı aklın?
Yoksa ölüye mi, arkada bıraktığın?
Sen bir adamın yapabileceği kadarını yaptın,
Yine de onu görmek için kalamazdın.
Sadece bu mu? Yoksa bana doğruyu söyle,
Duygular mı var seni rahatsız eden?

“Ah, sancağı takip ettim, Tanrı bilir nerede,
Ve tank oldum açıklayamayacağım şeylere,”
Dedi, ve, savaşçı edasına rağmen,
Ani bir korku kapladı içini.
“Ama orada, Gelibolu’da
İsimsiz bir mezar var masmavi bir deniz kıyısında
(Ve rütbesinin ne olduğunu söyleyemem),

Sadece onu öldürdüğümü biliyorum.

“Onun veya benim hayatımla ilgili bir olaydı, biliyorum.

Her nasılsa sapmışım güzergâh hattından,
Ve aniden, kavrulmuş bir bayırın tepesinde,
Onu gördüm hemen önümde.
Türk de korkmuştu benim kadar,
Düşünmedi hareket etmeyi ya da bağırmayı,
Öylece bir süre bakiştık göz göze,
Bir korku dalgası sararken üzerimi.

“Bir an aklıma karısı ve çocuğu geldi.

Geride bıraktığı. Sonra adam gülümsedi,
Ve bir şey beni kontrolden çıkardı.
O gülümsedi- ve ben tetiği çektim.
... Ve bu yüzden sallandı boşlukta bir süre,
O yavaş gülümseme kaybolurken yüzünden
Ve sonra sendeledi yerinden,
Ve yere serildi- solgun bir çehre.

“Kalakaldım öylece dumanı tüten tüfekte,
Beyaz parlak göğün altında, aşağıdaki denizle,
Ve pörsümüş çimenlerle, bir yandan öbür yana sallanan,
Ve o görmeyen gözler bakıyor gibiydi
Gökyüzünün ötesine soğuk bir bakışla.
O kadar bitkin yatıyor ki- onu görebiliyorum hâlâ-
Ve o çarpık yüzünü unutamam asla-
Sitemkâr, soğuk ve öfkeli.”

“Geri Dönüş” adlı şiirin ilk bendinde öncelikle savaştan dönen bir grup askerin görüntüsü canlandırılmaktadır. Şairin, sargılı kolu ve parlak kurdelaıyla (belki bir başarı nişanıdır bu kurdela) dikkat çeken yorgun askere “uzun zamandır neredeydin/ ve sana ne öğretti yolculukların?” diyerek onu konuşturmak istediğini anlarız. Başkaları da dönmüştür harpten ve harbe gitmeyenler bu dönen askerlere merakla bakmaktadırlar. Yaralı askerin ara ara iç çekişlerine bakılırsa içinde taşıdığı, onu üzüp kederlendiren bazı gizli hatıraları vardır savaşa dair.

İkinci bentte savaştan dönen askerlerle ilgili karşılama töreninde bulunduğu daha net anlaşılır. Şehrin bayraklarla süslü görkemli caddeleri, savaştan dönen bu askerler için hazırlanmıştır. Oysa onlar için bu nümayişin ve süslemelerin hiçbir önemi yok gibidir. Yaralı askerin aklı Gelibolu’nun kasvetli kayalıklarına ve orada bıraktığı ölüye takılmıştır. Şair, (sen yapman gerekeni yaptın ve bu olması gerekendi) diye onu teselli etmeye çalışır; ancak askerin birini öldürmekten daha başka huzursuz edici duyguları vardır.

Üçüncü bentte savaştan dönen yaralı asker yaşadıklarını ve hislerini tüm çıplaklığıyla aktarmaya başlar. Şair, savaştan dönen askeri konuşurmayı başarmıştır. Asker, savaşta açıklayamayacağı şeylere tanık olmuş olmanın yüküyle bitkindir, ayrıca yaptıkları sebebiyle içinde suçluluk taşır. Gelibolu'da masmavi bir deniz kıyısında kendisinin öldürdüğü ve rütbesini söyleyemeyeceği bir Türk askerinin isimsiz mezarı vardır. Savaştan dönen asker, öldürdüğü Türk askerinin vicdan azabını omuzlarında taşımaktadır.

Dört ve beşinci bentlerde öldürme vakası detaylandırılır: Arazide normal güzergâhından yanlışlıkla saptığı bir anda, kavrulmuş bir bayırın tepesinde aniden o Türk askeriyle karşılaşmışlardır. İkisi de birbirinden korkmuştur. Türk askeri hareketsiz ve ses çıkarmadan olduğu yerde dikilir. Birbirlerinin gözlerinin içine bakarlar. Gözlerin buluşması, insani bir iletişimi açar. Avustralyalı asker, Türk askerinin eşi ve çocuğunu düşünür birden. O sırada Türk askeri ona gülümser. Aslında ortada öfke, nefret gibi hisler yoktur. İki askerin de birbirinden korktuğu hissedilir. Avustralyalı asker bu masum gülümseme ardından ne yapacağını kestiremez ve kontrolden çıkıp tetiği çeker. Türk askeri boşlukta sendeler önce, sonra gülümsemesi kaybolur ve solgun bir yüzle yere serilir. Ölmüştür.

Son bentte Avustralyalı asker olayın sonunu tasvir eder. Kendisi, ortada dumanı tüten bir tüfekte öylece kalakalmıştır. Avustralyalı asker, beyaz, parlak göğün altında, aşağıdaki denizle, pörsümüş çimenlerle göğe bakan ancak göğü göremeyen Türk askerinin başında kalakalmıştır. Ölen Türk askeri öyle tükenmiş bir halde yatmaktadır ki, Avustralyalı asker onun sitemkâr, soğuk ve öfkeli yüzünü unutamamaktadır.

Bu şiir, Batı dünyasının şuuraltını işgal eden “barbar Türk” algısına muhalif bir bakış açısını temsil eder. Şiir, “Barbar Türklerden!” Anadolu’yu ve İstanbul’u geri almak isteyen İngiliz ruhuna aykırı bir metindir. Şiirde sözü edilen Türk askeri, barbar olmaktan çok uzak, üstelik fazlaca insanî çizilmiştir. Savaşın gerçek yüzüne şahit olmuş kimselerin duygularını yansıtan Geoffrey Wall, Avustralyalı yanıyla bu savaşın açık eleştirisini yapmıştır, diyebiliriz. Savaştan dönen asker, kendisini coşkuyla karşılayan kalabalığa karşı duyarsızdır, omuzlarında büyük bir keder taşımaktadır. Kendisinin bir kahraman olduğuna inanmaz. Karşısına çıkan Türk askerininse masum olduğundan âdeta emindir. Türk askeri ile kısa bir an göz göze gelmeleri, Türk askerinin ona masumca gülümsemesi, ama kendisinin korkuyla ne yapacağını bilemediğinden süratle Türk askerini vurması, onda derin bir suçluluk hissi yaratmıştır. Türk’ün kendisini öldürmeyeceğinden emindir, kendisi Türk askeri kadar soğukkanlı olamamıştır. Avustralyalı asker, masum Türk askerinin sitemkâr gözlerini unutamamaktadır. Avusturalya’dan hiç bilmediği bir yer olan Gelibolu’ya gelmeye, sebebini bilmediği bir savaşın parçası olmaya gerek var mıdır? Geoffrey Wall, bütün Anzak askerleri adına bunu sorgular. Bu anlamda “Geri Dönüş” büyük bir hayal kırıklığı olmuştur.

Geoffrey Wall'ın “Ağıt” ve “Yaprakların Sırrı” adlı şiirleri de Gelibolu Savaşları’yla ilişkilendirilebilir.

REQUIEM (June 1915)

For those who in the turmoil of the fight
Have paid the price of victory, and died,
Who line upon a distant shore, wide-eyed,
Beneath the mystery of an Orient night,
We mourn. Yet ne'er their service can requite,
That they should lightly set their lives aside
So others might in heedless safety bide,
And never know the ravening War friend's blight.

Yet not in vain that final sacrifice,
 For where Australia's sons have shed their blood,
 The petty bickerings, that 'neath peaceful skies,
 The people's weal, the Nation's wealth witstood,
 Shall cease; through sorrow Unity shall rise.
 There shall Australia come to Nationhood.
 Adamson (1917, s. 41)

Geoffrey Wall hayattan aldığı zevki *'The Road (Yol)'*, *'The Call of the Road (Yolun Çağrısı)'* ve *'Moonshine (Ay Işığı)'* gibi şiirlere aktarır. Savaşta ölenler için duyduğu üzüntü ve onları içine çeken kaostan daha iyi bir dünyanın yükseleceğine olan güvenini ise *'Requiem (Ağıt)'* şiirinde ifade etmiştir (Adcock, 1920, s. 258).

AĞIT (Haziran 1915)
 Savaşın kargaşasında kalanlar için
 Zaferin bedelini ödeyip ölenler için,
 Uzak bir deniz kıyısında sıralanmış masumlar için,
 Gizemi altında bir Doğu gecesinin,
 Yas tutmaktayız. Yine de hizmetleri ödenmez asla,
 Hayatlarını kolayca bırakmalılar ki bir kenara
 Umarsızca kalabilsin diğerleri emniyet içinde,
 Ve asla bilemezsin aç savaş arkadaşının derdini.
 Boşuna değildir bu son fedakârlık yine de,
 Avustralya'nın evlatlarının kanlarını döktüğü yerde,
 Küçük atışmalar, barışçıl gökyüzü altında,
 Halkın refahı, ulusun serveti aktıldı diye,
 Son bulacak; birlik doğacak matemden.
 Avustralya Ulus olacak.

Sheridan (2018), Geoffrey Wall'ın *'Requiem (Ağıt)'* başlıklı şiirinde “belki de kendi mezar kitabesini kehanet gibi yazmıştır” der. Şair, savaşın karmaşasında kalmış ve ardından uzak bir deniz kıyısında ölü halde sıralanmış masum Avustralyalı askerler için bir Doğu gecesinin gizemi altında yas tutmaktadır. Söz konusu mekân, Gelibolu'dur ve şair, burada ölen Avustralyalı askerlerin ne şartlarda canlarını oraya bıraktıklarını bilemez: Acaba öldüklerinde aç mı idiler? Şair, bu fedakârlıkların boşa olmadığını söyleyerek herkesi teselli eder. Şiirin sonunda bu büyük acıdan, aktılan kandan birlik doğacağını ve Avustralya'nın ulus olacağını müjdelir. Gerçekten de Anzaklar için Çanakkale Savaşının neticesi ulus bilincinin oluşması şeklinde tezahür etmiş ve Avustralyalılar bağımsızlıklarına giden yolda Çanakkale'deki Türk savunmasından ilham almışlardır.

THE SECRET OF THE LEAVES (August 1915)
 The tree-tops wave against an azure sky,
 The zephyrs sway the branches to and fro,
 And now and then the stronger breezes blow
 And stir the gloomy pine-tops with a sigh.

A trivial thing, and yet the reason why?
I think that countless centuries ago
I lay and watched the branches waving so,
And felt the warm south breezes breathe and die
Away among the hills, or stir the grass
Upon some sunny upland by the sea
(The blue Greek sea), and watched the shadows pass
And heard the sheep-bells tinkling on the lea,
(That was some thousand years ago, alas!)
Knee-deep in the long grass of Arcady.
Adamson (1917, s. 43)

YAPRAKLARIN SIRRI (Ağustos 1915)
Dalgaları deniz mavisi göğe doğru ağaç tepeleri,
Dalları bir ileri bir geri sallar seher yeli,
Ve şimdi ve sonra daha güçlü rüzgârlar eser
Ve hüzünlü çam tepelerini kımlıdatır bir uğultuyla.
Önemsiz bir şey, yine de neden böyle?
Hayal ediyorum sayısız yüzyıllar önce
Uzandığımı ve seyrettiğimi öylesine sallanmasını,
Ve hissettiğimi ılık güney rüzgârlarının ölmesini ve canlanmasını
Uzaklaştığımı tepelerin arasından, ya da karıştırdığımı çimenleri
Deniz kıyısında güneşli bir yaylada
(Mavi Yunan denizi) ve izlediğimi gölgelerin geçişini
Ve işittiğimi merada koyun çanlarının çingirdamasını,
(Heyhat! Birkaç bin yıl önceydi bu)
Arcady'nin uzun çimenlerinde diz boyu.

Geoffrey Wall, 'Yaprakların Sırrı' adlı şiirde kendisini Mavi Yunan Denizi'nin kenarında mitolojide Arcady olarak geçen ağaçlık, pastoral ve şiirle ilişkilendirilen bir yerde hayâl eder. Şiir, 1915'te yazıldığından mitolojik mekânların diğer tarafı olan Gelibolu ile ilişki kurmakta güçlük çekmeyiz. Şair, o an rüzgârlı, çamların uğultusu duyulan bu hüzünlü tepelerde yüzyıllar, binyıllar öncesinde olduğunu hayâl eder. Böylece andan ve anın zorlayıcı atmosferinden kaçabilecektir. Koyun çanları, çimenler, güneşli bir yayla hep olumlu imajlardır ve şair, bu olumlu hislerin yazık ki birkaç bin yıl öncesine ait olduğunu vurgular. Şiirin bugünü aktaran ilk kısmındaki "güçlü/sert rüzgâr"ın, önceki devirleri hayâl ettiği kısımda "ılık rüzgâr" olarak anılması da şimdi ve geçmiş arasındaki kıyası güçlendirir. Önceki zamanda huzur, yaşanan anda "hüzünlü çam tepeleri ile" hüzün hissedilir. Mavi Yunan Denizi huzurlu değildir.

5. Sonuç

Çanakkale Savaşlarında Anadolu kıyılarına Anadolu'yu ve İstanbul'u Türklerden kurtarmak için gelen İtilâf devletleri askerlerinin bir kısmı, tam olarak ne için savaşmışlarının bile farkında değillerdir.

İngilizler adına Avustralya'dan getirilen Anzaklar da savaşın mahiyetinden en az haberdar olup en fazla can kaybeden topluluktur. İngiliz kökenli Avustralyalı şair Geoffrey Wall'ı ve Gelibolu ve Türk askeri ile ilgili üç şiirini tanıttığımız bu çalışmada Türk harp edebiyatı çalışmalarında bir eksikliğin daha giderildiğini düşünebiliriz. Nitekim savaşın düşman güçlerinin edebiyatına akisleri Türk araştırmacılar tarafından yeterince irdelenmemiştir ve Türk okuyucusu konudan haberdar olamamıştır. Oysa Çanakkale Savaşı, sadece bizim kaderimizi tayin eden bir savaş olmamıştır. Türklerle savaşmaya gelen milletlerin de kaderi bu savaşla şekillenmiştir. Geoffrey Wall, Gelibolu savaşına direkt katılmasa da asker olarak savaşın içerisinde ve genç yaşına rağmen Anzakların durumunu çok iyi tahlil edebilmiştir. İngilizlerin büyüklük hissi, gururu ve tarihle mitolojiye dayanan yüksek idealleriyle başlayan Gelibolu Savaşları, tam bir hayal kırıklığı ile neticelenmiştir. Birkaç haftada tamamlanacağı tasarlanan saldırı, sekiz buçuk ay sürmüş ve yüzbinlerce insanın hayatını kaybetmesine yol açmıştır. Savaşı bir gezi ve macera olarak uman birçok genç İngiliz asker ve uzak coğrafyalardan getirilen askerler, bir müddet sonra içinde buldukları durumu sorgulamaya başlarlar. Bu sorgulamanın en önemli örneklerinden biri Geoffrey Wall'ın *'The Return (Geri Dönüş)'* adlı şiiridir. Türk kıyılarına savaşmak üzere uzak mekânlardan getirilen askerler, niçin ölmekte ve öldürmektedirler? Bu savaşın neticesinin onlara faydası nedir? Şaire göre uzak bir ülkenin deniz kıyısında sıralanmış yatmakta olan masum Avustralyalıların mateminden belki de bir birlik doğacak ve Avustralya, ulus bilincine kavuşacaktır. Şairin temennisi gerçekleşir ve o göremese de Çanakkale Savaşları Anzakların özgürlüklerine açılan yolu tetikler. Çanakkale Savaşının İngiliz şiirine etkisi ise şu şekildedir: Şairlerin savaşı bizzat yaşamaları, savaşları kutsayan ve savaşlara katılmayı teşvik eden şiirlerden uzak durulmasına yol açmıştır. Savaşa dair kahramanlık şiirlerinin yazılması kabul gören bir davranış olmaktan çıkmıştır.

Kaynakça

- Adamson, L. A. (1917). *Songs of an Airman*. Melbourne : Australian Authors' Agency.
- Adcock, J. (1920). *Remembrance: Soldier Poets Who Have Fallen in the War*. London: Hodder and Stoughton Limited.
- Akca, C. (2015). Transnational Identity in Robyn Rowland's Australian/Turkish Poems: This Intimate War: Gallipoli/Çanakkale 1915 - İçli Dışlı Bir Savaş: Gelibolu/Çanakkale. *Epiphany Journal of Transdisciplinary Studies*, 8/2, 23-41.
- Aviation Heritage Museum (t.y.). *WALL Arthur Geoffrey Nelson*. Access date on 15 February 2023. <https://aviationmuseumwa.org.au/afcraaf-roll/wall-arthur-geoffrey-nelson/>
- Avşar, S. (2004). *Birinci Dünya Savaşı'nda İngiliz Propagandası*. Ankara: Kim.
- Ceyhan Akça, N. (2014). Osmanlı Cihan Harbi Hikayesi. *TYB Akademi*, 4/14, 91-102.
- Ceyhan Akça, N. (2022). Çanakkale Savaşı'nda İrlandalı bir şair: Francis Ledwidge. (Ed. G. Kurt), *Filoloji Alanında Akademik Çalışmalar* (Bölüm 6, s. 81-94). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Çakır, Ö. (2004). *Türk Şiirinde Çanakkale Muharebeleri*. Ankara: AKM.
- Çelikel, M. A. (2017). A Lyrical War : Gallipoli War through Poetry in Anzac Diaries. *Journal of Narrative and Language Studies*, 5/9, 10-18.
- Çiçek, K. (2022). Turkish Perception of the Anzacs in the Dardanel Campaign. *KTÜEFAD*, 2/2022, 70-75.
- English Association (2022). Geoffrey Wall (1897-1917). Access date : 25 Februaray 2023. <https://warpoets.org.uk/worldwar1/poets-and-poetry/geoffrey-wall/>
- Gökalp, Z. (1916). Asker ve Şair. *Harb Mecmuası (Teşrin-i Sâni 1332)*, 1/14, 214.
- Güllübağ, M. (2016). *Gelibolu'nun İngiliz Yazarları*. Kayseri: TİYDEM.

- Hibbitt, R., Ulu, B. (2021). Double palimpsest: History and myth in the poetry of the Gallipoli campaign. *Journal of European Studies* Volume, 51/3-4, 273-291.
- Kemaloğlu, A. B. (2018). Remembering Rupert Brooke and Siegfried Sassoon in Gelibolu Novels. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı*, 16/25, 105-116.
- Liceo Sciascia Fermi (t.y.). British Soldiers and Poets of the World War I. Access date: 11 March 2023. <https://www.liceosciasciafermi.edu.it/didattica/materiali/materiali-per-studenti/lingua-e-letteratura-inglese/british-soldiers-and-poets-of-world-war-i/>
- University of Oxford (t.y.). Trench Poetry and Songs. Access Date on 10 January 2023. <https://oxford.omeka.net/s/ww1lit/page/trenchtutorial>
- Sheridan, D. P. G. (2018). The Dead Poets' Club-For Members Only. Access date on 15 February 2023. <https://dpgsheridan.wixsite.com/agwp/post/the-dead-poets-club-for-members-only>

28. Reşat Nuri Güntekin'in gezi yazıları ekseninde Anadolu'da kültürel hayat

Büşra SÜRĞİT¹

APA: Sürgit, B. (2023). Reşat Nuri Güntekin'in gezi yazıları ekseninde Anadolu'da kültürel hayat. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 456-473. DOI: 10.29000/rumelide.1285856

Öz

Reşat Nuri Güntekin, Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatının güçlü yazarlarından biridir. Sanatçı, Maarif Vekâleti müfettişliği sırasında yurdun çeşitli illerine yaptığı seyahatlerde, Anadolu'yu ve Anadolu insanını yakından gözlemlene şansını elde etmiştir. Romanlarını kaleme alırken bu deneyim ve izlenimlerinden geniş ölçüde yararlanmıştı. O, Anadolu'ya ve Anadolu insanına yönelmekle Türk romanına yeni bir soluk getirmiştir. Güntekin, bahsi geçen iş seyahatleri esnasında birçok gezi yazısı da kaleme almıştır. Bu yazılarını *Anadolu Notları* adıyla kitaplaştırmıştır. Yazar, iki ciltten oluşan bu eserinde, Anadolu'yu ilgilendiren birçok meseleyi mercek altına almıştır. Yüzyıllar boyunca göz ardı edilmiş olan Anadolu'nun mahrumiyetlerini, maddi imkânsızlıklarla boğuşan Anadolu insanının erdemlerini, şehir ve kasabalarını, yollarını, otellerini, kahvehanelerini, tulûat tiyatrolarını, kitap ve süreli yayınların satış ve dağıtımında yaşanan problemleri, modernleşme süreciyle birlikte yeniliklere ayak uydurma konusunda yaşanan aksaklıkları, aydınların Anadolu'ya bakışını çok yönlü olarak irdelemiştir. Başka bir deyişle, Güntekin, Cumhuriyet dönemi Anadolu coğrafyasının sosyal, kültürel ve ekonomik yapısına ışık tutmuştur. Sanatçı, Anadolu'yu idealize etmek yerine gerçekçi bir Anadolu imgesi inşa etmiştir. Dolayısıyla bu yazılar, erken Cumhuriyet dönemi Anadolu'suna nüfuz etmemize imkân sağlayan oldukça zengin ve değerli bir içeriğe sahiptir. Bu çalışmanın amacı, Güntekin'in, Anadolu'nun kültürel hayatını nasıl gördüğünü ve bahsi geçen eserine nasıl yansıttığını tespit etmektir. Kültürel, tarihsel ve sosyolojik kaynaklardan da faydalanılarak disiplinler arası bir çalışma ortaya konulmaya gayret edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Türk edebiyatı, Anadolu, Reşat Nuri Güntekin, *Anadolu Notları*, kültürel hayat

Cultural life in Anatolia on the axis of Reşat Nuri Güntekin's travel writings

Abstract

Reşat Nuri Güntekin (1889–1956) was one of the most eminent writers of Turkish literature in the Republican period. He had the chance to closely observe Anatolia and the Anatolian people during his travels to various provinces around Turkey as an inspector in the Ministry of Education. He used these experiences and impressions widely while writing his novels. He gave a new impulse to the Turkish novel by turning toward Anatolia and the Anatolian people. Güntekin also penned many travel writings during his trips. He published these writings in the book titled *Anadolu Notları*. In his two-volume work, the writer closely examined many issues related to Anatolia. He addressed the deprivations that had been ignored for centuries, the virtues of the Anatolian people struggling with financial impossibilities, its cities and towns, roads, hotels, coffee houses, improvisational theaters, the problems in the sales and distribution of books and periodicals, problems in keeping up with

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), busra.surgit@iuc.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1182-4411 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285856]

innovations with the modernization process, and the intellectuals' view of Anatolia in a multifaceted way. In other words, Güntekin shed light on the social, cultural and economic structure of the Anatolian geography of the Republican period. Instead of idealizing Anatolia, the artist built a realistic image of Anatolia. Thus, these writings provide rich and valuable content which allows the readers to understand the situation in Anatolia during the early Republican period. The aim of this study is to examine how Güntekin saw the cultural life of Anatolia and how he reflected it in his work. An interdisciplinary study has been attempted by utilizing cultural, historical, and sociological sources.

Keywords: Turkish literature, Anadolu, Reşat Nuri Güntekin, *Anadolu Notları*, cultural life.

Giriş: Anadolu yollarında bir yazar

Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatının önde gelen simalarından biri olan Reşat Nuri Güntekin, edebiyatın çeşitli türlerinde yüze yakın eser vererek tek başına bir kitaplık meydana getirmiş üretken bir sanatçıdır (Karaburgu, 2021, s.195). 1920'lerden 1950'lere uzanan yazarlık hayatında, insanı ve hayatı çeşitli yönleriyle ele alan Güntekin, günümüzde hl çok okunan romancılardandır. O, dönemin Anadolu'sunu canlı tasvirlerle ortaya koymuştur (Asiltürk, 2009, s.41). Beyhan Uygun Aytemiz'in de ifade ettiği gibi "Reşat Nuri Güntekin, Türk edebiyatında, Anadolu'ya yönelişin öncülerinden olduğu kadar, onun edebiyattaki temsil biçimlerinin kuruluşunda da önemli etkileri olmuş bir yazardır." (Uygun Aytemiz, 2005, s.106).

Reşat Nuri Güntekin, "bir askeri doktor olan ve birkaç parça kapacak ve bir iki yatak dengi ile memleketi dolaşan" (Kanter, 2019, s.28) bir babanın oğudur. Güntekin, bu durumun kendi hayatı üzerindeki etkisini, "ocukluğum, bir asker doktoru olan babamın peşinde, küçük Anadolu şehirlerinde geçmiştir." (Güntekin, 1999, s.87) cümlesiyle ifade etmektedir. Dolayısıyla yazar, Anadolu'yu çocukluk yıllarında tanıma fırsatını bulmuştur. Güntekin'in Anadolu ile olan irtibatı, sonraki yıllarda güçlenerek devam etmiştir. Mesleki kariyerine öğretmenlikle başlayan Reşat Nuri, 26 Nisan 1931 tarihinde Maarif Vekleti 2. sınıf müfettişliğine tayin edilmiştir. Maarif Müfettişi olarak yurdun çeşitli bölgelerindeki okulları teftişe çıkan sanatçı, bu görevinin ilk kısmını 9 Mart 1939 tarihine kadar devam ettirmiştir (Kanter, 2006, s.20). Yani yazar, milletvekili seçilene kadar durup dinlenmeden Anadolu'nun bütün köşe bucağını dolaşmıştır (Bulun, 2019, s.51).

Müfettişlik yılları, yazarın eserlerinin oluşum ve gelişim aşamasında önemli bir yer tutmuştur. Reşat Nuri Güntekin, bir Anadolu romancısı olarak okurların karşısına çıkmıştır. Anadolu'yu yakından gözleme fırsatını bulan Güntekin, Anadolu'yu ve Anadolu insanını gerçekçi bir bakış açısıyla eserlerine yerleştirmiştir (Kanter, 2019, ss.26-27). İlk dönem romanlarında Anadolu'yu konuların gelişimine göre işleyen sanatçı, olgunluk dönemi eserlerinde, Anadolu'yu ve Anadolu'daki yaşamı sorunlarıyla birlikte ele almıştır. Bu durum, onun kasaba romancısı olma yolundaki adımlarını sağlamlaştırmıştır. Kent ile köy arasında kalmanın sıkıntısını duyumsayan kasabalar, Reşat Nuri'nin 1930'lu yıllardan sonra kaleme aldığı romanlarda, olayların merkezi konumuna yerleşmiştir (Kanter, 2019, s.37).

Reşat Nuri'nin dikkat çeken bir diğer yönü, gezi yazarlığıdır. O, iki ciltten oluşan *Anadolu Notları*'yla seyahatname türünde önemli bir esere imza atmıştır. Hatıra ile gezi yazısı türünün bir karışımı olan *Anadolu Notları*, yazarın Maarif Müfettişi iken gezip gördüğü Anadolu manzaralarını sıcak ve gerçekçi

bir üslupla dile getiren bir eserdir (Tonga, 2021, s.103). Kitabın birinci cildi 1936 yılında, ikinci cildi ise 1966 yılında okurlarla buluşmuştur (Necatigil, 2007, s.204) .

Reşat Nuri Güntekin, *Anadolu Notları*'nın "Yollarda" başlıklı yazısında, gezi yazılarının doğuş sürecine ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. Buna göre sanatçı, mesleği dolayısıyla sık sık seyahate çıkmıştır. Onun bu yolculukları, çoğu zaman çeşitli sebeplerle sekteye uğramıştır. Yazar, kimi zaman تنها bir istasyonda saatlerce tren beklemiştir. Bazen yağmur ya da kar fırtınası sebebiyle bir iki gün uzak bir köye hapsolmuştur. Bazen de otomobilinin bozulmasıyla bomboş bir ovanın ortasında yaya kalmıştır. Şoförü tamir için gerekli olan teçhizatı yoldan geçen araçlardan temin edinceye kadar Güntekin ya etrafta dolaşmış ya da bir ağacın altında oturup beklemiştir (Güntekin, 1999, s.9). Yazar, bu gibi durumlarda, zamanını değerlendirme gayesiyle yolculuklar sırasında edindiği intibaları eline geçen kâğıt parçalarına not etmeyi alışkanlık hâline getirmiştir. Sanatçının aktarımına göre bu notların bir kısmı kaybolup gitmiştir. Fakat çantasının bir köşesinde birikip kalmış olanlar, bir defter meydana getirecek kadar çoktur. Gezi yazısı yayımlamanın son yıllarda bütün dünyada bir moda hâline geldiğini gören Güntekin, kendisini bu moda uydurmak arzusunun duymuştur. Nihayetinde söz konusu notlardan bir yazı serisi çıkarmaya karar vermiştir. *Anadolu Notları*, böylesi bir tasavvurun ürünüdür (Güntekin, 1999, s.9).

Anadolu Notları'ndan anlaşıldığına göre sanatçı, Anadolu coğrafyasını karış karış gezmiştir. Özellikle Batı Anadolu ve Orta Anadolu'da yazarın gitmediği yer kalmamıştır (Bulun, 2019, s.51). Tekirdağ, Çanakkale, Adapazarı, Balıkesir, Bursa, İzmit, Mersin, Adana, Bolu, Afyon, Denizli, İzmir, Manisa, Niğde, Ankara, Kayseri, Konya ve Diyarbakır *Anadolu Notları*'nda bahsi geçen şehirlerin bazılarıdır. Güntekin, köyden ziyade kasabaların gündelik hayatına nüfuz etmiştir çünkü kasabalarda daha fazla zaman geçirmiştir (Kanter, 2006, s.85). Genellikle trenle seyahat eden yazar, otomobilden kamyonu, yaylı arabadan kaptıkaçtıya, otobüsten minibüse kadar çok çeşitli karayolu taşıtlarını da kullanmıştır.

Sosyal eleştiri merkezli eserler veren Güntekin'in çevresini çok iyi gözlemlediği tartışılmaz bir gerçektir. Sanatçı, girdiği ortamlarda bulunan insanların âdeta röntgenini çekmiştir. Başkalarının farkına varmadığı ayrıntılara odaklanmıştır (Kanter, 2006, s.30, s.101). Onun bu yeteneğinin yansımalarını *Anadolu Notları*'nda açık ve net bir biçimde görmek mümkündür. Birol Emil'in de altını çizdiği gibi meslekî gezileri sırasında yerli hayatı ve onun her tabakadan insanlarını çok iyi tanıyan Reşat Nuri, bu müşahede ve tecrübelerinden eserinde en geniş ölçüde yararlanmıştır (Emil, 1989, s.5).

Yusuf Ziya Ortaç, Reşat Nuri Güntekin'in eserlerine eğildiği bir yazısında, *Anadolu Notları* için "Bir de her parçası büyük bir romana harç olacak değerinde ince görüşler, zeki dikkatlerle dolu, acımsı bir kitabı daha vardır: Anadolu Notları... Okurken, bazı güler, bazı utanır ve daima düşünürsünüz." (Ortaç, 1960, s.172) ifadelerini kullanmıştır. Hüseyin Çelik ise bu notları, "yurdun hemen her köşesini gezen ve ince bir gözlem kabiliyeti olan romancının seyahat intibaları" (Çelik, 1996, s.309) olarak nitelendirmiştir. Karşılaştığı kişilere benzer tiplerin az çok değişerek romanlarında yer alması, yazarın gerçekçiliğinin ve hayat tecrübelerinin eserlerine yansıdığını göstermiştir. Yine Çelik'in değerlendirmesine göre düzenli ve kronolojik bir seyahatname olmayan *Anadolu Notları*'nın orijinalliği, zamanında tutulmuş küçük notlara hatıra ve çağrışımların da eklenmesiyle bunların bir çeşit deneme karakteri kazanmış olmalarından ileri gelmiştir (Çelik, 1996, s.309).

Anadolu halkının yaşadığı maddi zorlukları bizzat tecrübe eden yazar, eserinde, bunlara özellikle yer vermiştir (Gürler, 2021, ss.127-128). Anadolu insanının kısıtlı şartlar çerçevesinde verdiği ekonomi mücadelesine geniş yer ayırmıştır. Meseleleri ele alırken yapıcı bir tavır takınmıştır. Aydın, bürokrat ve yöneticilerin ihmallerine yoğunlaşan sanatçı, Anadolu'nun kalkınması için yapılması gereken işlere,

alınması gereken tedbirlere dikkat çekmiştir. Yazarın toplumun sorunlarını abartıya kaçmadan, olduğu gibi yansıtması onun gözlem ve gördüklerini değerlendirme yeteneğini ortaya koymuştur (Önertoy, 1981, s.368). Olcay Önertoy'un da ifade ettiği gibi Reşat Nuri'nin Anadolu'yu sorunlarıyla birlikte gözler önüne sermekten çekinmeyişinde, onun Anadolu'ya duyduğu sevginin etkisi büyüktür (Önertoy, 1983, s.56).

Reşat Nuri Güntekin, Cumhuriyet döneminin ilk yıllarını anlatırken yeni bir toplumun inşasında önemli bir rol üstlenen köylülerin, çiftçilerin, öğretmenlerin ve doktorların gündelik hayatını izlemiştir. Baktığı yerde Anadolu'da yaşanan sıkıntıları, imkânsızlıkları görmüştür. Bu manzaralar içindeki Anadolu insanının iç dünyasını keşfetmiştir (Kefeli, 2021, s.425). Güntekin, 1930'lu yıllarda kaleme aldığı bu gezi yazıları boyunca Anadolu insanının derin bir irfana sahip olduğunu vurgulamıştır. Mahrumiyetler içinde hayata tutunmaya çalışan çilekeş Anadolu insanını olumlu bir bakış açısıyla yansıtmıştır. Onu fedakârlık, çalışkanlık, azimlilik, kanaatkârlık, vatanseverlik ve misafirperverlik gibi değerleriyle betimlemiştir. Hüseyin Çelik, bu durumu şöyle tespit etmiştir: "Böylece bir tarafta gelişen dünya karşısında Anadolu'nun yoklukları dile getirilirken faziletleriyle bu açıklarını kapatmaya çalışan insanlar anlatılır. Bu insanların yoksulluğa rağmen yabancıyı rahat ettirmek, ele güne karşı küçük düşmemek için çırpınmaları, dünya nimetlerinin en azıyla yetinip mutlu olmaları, bu kadarını bile elde etmek için tek varlıkları olan toprakla didişmelerinin anlatılması eserin dikkat çeken özelliklerindedir." (Çelik, 1996, s.309).

Kendisini "şapkasız ve kılık kıyafeti fazla bir şey vaat etmeyen bir adam" (Güntekin, 1999, s.206) diye tarif eden yazarın, Anadolu'ya ve Anadolu insanına küçümseyici ve alaycı bir edayla yaklaşmaması, kibirli ve ukala bir aydının diliyle konuşmaması, bilakis alçakgönüllü, anlayışlı, sevecen ve yardımsever bir tavır takınması, kasabalının ve köylünün dertleriyle dertlenmesi kayda değerdir.

Anadolu Notları'nın satır aralarından anlaşıldığına göre Reşat Nuri Güntekin, bahsi geçen yazılarını pek önemsememiştir. Sanatçı, "öyle rastgele bir şey" ve "boş gevezelikler" sözleriyle andığı bu yazıların kendisinden başkasına bir şey söylemeyeceğini ileri sürmüştür (Güntekin, 1999, s.11). Bununla beraber Güntekin'in özellikle erken Cumhuriyet dönemi Anadolu'sunun kültürel hayatına dair görüş ve yaklaşımlarının dikkate değer olduğu açıktır. Bu düşünceden hareketle, bu çalışmada, Güntekin'in, Anadolu'nun kültürel hayatını nasıl gördüğü ve *Anadolu Notları*'na nasıl yansıttığı tespit edilecektir.

1. Kahvehane kültürü

Cem Sökmen, *Aydınların İletişim Ortamı Olarak Eski İstanbul Kahvehaneleri* adlı kitabında, kahvehanelerden önce toplumsal hayata hâkim olan başlıca üç yaşama alanından bahsetmektedir. Bunlar, çekirdek aileyi ve çoğunlukla en yakın akrabaların birleşiminden oluşan büyük aileyi barındıran sivil konut, ibadet hayatının mekânı olan cami ve ticari hayatın organize edildiği çarşıdır. Sökmen'in tespitine göre kahvehanelerin açılması, yoğun olarak ev-cami-çarşı üçgeninde süren yaşam tarzına yeni bir alternatif mekân getirmiştir (Sökmen, 2011, s.23). Diğer bir söyleyişle, kahvehane; ev, cami ve çarşı üçlemesinin dışında özel hayatın bir arada geçirildiği, kültürün üretildiği ve tüketildiği ortam olarak kabul görmüştür (Sökmen, 2011, s.24).

Kahvehane, ilk ortaya çıktığı tarihten itibaren sosyal ilişkileri şekillendiren, toplumsal dönüşümleri yansıtan bir kamusal mekân olagelmıştır. Kahve içmek ve yarenlik etmek amacıyla buralarda toplanan muhtelif zümrelerden ve değişik kültür seviyelerinden insanlar, çok hızlı bir kültürel birikim ortamı, sosyalleşme mekânı, siyasi iktidar karşısında seslerini duyurabildikleri bir kamusal meydana

getirmişlerdir (Yaşar, 2012, ss.22-23). Önce bir kişi tarafından okunan ve kalabalıklarca dinlenen yazma kitapları sonra da yazılı iletişim araçlarını bünyelerine taşıyan kahvehaneler, bu özellikleriyle âdeta gayri resmi eğitim kurumları hâline gelmişlerdir (Sökmen, 2011, s.31). Ahmet Yaşar'ın da vurguladığı gibi kahvehanelerde sadece edebiyat sohbetleri yapılmamış, çeşitli gösteri ve oyunlar da icra edilmiştir. Kahvehane, aynı zamanda Karagöz ve meddah gösterilerinin sunulduğu, âşıkların yeteneklerini ortaya koyduğu en önemli mekândır. Özellikle âşık ve meddah kahvehanelerinde, sanat icra ediciler, bir taraftan kahvehane müdavimlerini eğlendirirken diğer taraftan onlara bir kültürel birikim de aktarmışlardır (Yaşar, 2019, s.4).

Reşat Nuri Güntekin, gezi yazılarında, kahvehaneleri hor gören yaklaşım tarzını etraflı bir şekilde irdelemektedir. Anadolu'yu gezen bazı insanların gözünde, kahvehane olumsuz bir imgedir. Bu kişilerin söylemine göre memlekette ne kadar tembel, işsiz, serseri varsa bunlar hep kahvehaneye dolmaktadır. Kumar, dedikodu, kavga gibi ne kadar istenmeyen şey varsa hepsi buradadır. Kahvehaneler, memleketin ilerlemesine engel olan "miskin yurtları[dır]" (Güntekin, 1999, s.147). Bütün bunlar, kahvehanelerin kapatılması gerektiğini göstermektedir.

Mesleki gezileri sırasında kahvehane atmosferini yakından gözleme imkânını elde etmiş olan Güntekin'in yukarıda bahsi geçen iddiaları tartışırken kahvehanelerin işlevleri üzerinde durduğu görülmektedir. Sanatçı, *Anadolu Notları*'nın birinci cildinde yer alan "Kahvehaneler-I" başlıklı yazısında, bir Anadolu kasabasında tecrübe ettiği gece hayatından yola çıkarak meseleyi ele almaktadır. Saat altı buçuktur. Bu, İstanbulluların ailecek sinemalara gittiği, gezip eğlendiği bir zaman dilimidir. Anadolu'da ise durum farklıdır. Bu küçük kasabada, akşam yemeği çoktan yenmiştir. Akşam ezanının okunmasıyla dükkânlar kapanmış, kasaba âdeta karanlığa gömülmüştür (Güntekin, 1999, s.148). Sokakta görülebilen yegâne ışık, mahalle kahvehanesinin ışığıdır. Mekânın içi oldukça canlıdır. Duvarların kenarlarındaki peykeler ile dükkânın ortasındaki masaların etrafı doludur. Tavla pulları, dominolar, iskambil kâğıtları devamlı şakırdamaktadır. Beline dokuma bir peştamal sarmış olan kahveci, siparişleri yetiştirmeye çalışmaktadır. Ara sıra ocaktan ayrılarak gramofona bir plak koymaktadır. Karşı köşede fötr şapkalı memurlar, kâğıt oynamaktadır. Kılıksız erkekler de göze çarpmaktadır. Mekâna göz gezdiren sanatçı, "Hâsılı, tam kahve düşmanlarının tasvir ettiği kahve... Burasını boşaltıp asma lambalarını, teneke ocağını söndürmek, kapısını kilitlemek hakikaten güzel icraat olacak" (Güntekin, 1999, s.148) ifadelerini kullanmaktadır. Diğer yandan, Güntekin, bu noktada başka türlü sorunların ortaya çıkacağını düşünmektedir. Kahvehanelerin kapatılması durumunda bu insanların nereye gideceği meçhuldür.

Mahalle kahvehanesinin oluşturduğu iletişim atmosferi, dışa dönük bir alışveriş biçimini ve karşılıklı etkileşimi esas almaktadır. Bu alışveriş özelliği sayesinde mahalle kahvehaneleri, sadece aynı aileden veya akraba çevreden olanların değil, bütün mahalle halkının bir araya gelmesine, tanışmasına ve yeni bağlar geliştirmesine tanıklık etmektedir. Mahalle kahvehaneleri, bu bağlamda farklı kültürel aidiyet alanlarına ve sosyal statülere sahip insanların bir potada eridiği yeni bir toplumsallaşma alanı olmaktadır (Sökmen, 2011, s.40). Kahvehanelerin toplumsal yaşam içerisinde bütünleşmeyi arttırdığı, hiyerarşiyi azalttığı görülmektedir (Çağlayan, 2012, s.105). Zengin ile yoksul, eğitilmiş ile eğitimsiz aynı masada oturup dertleşebilmektedir. Nitekim aynı kahvehanede, emekli bir general, Güntekin'in gözüne çarpmaktadır. Yetmiş yaşlarındaki bu zatın çevresini kendisinden daha genç insanlar almıştır (Güntekin, 1999, s.148). Bir süre öncesine kadar tek bir kelimeyle geniş kıtalara hükmeden yaşlı adam, evde huzur bulamamaktan dert yanmaktadır. Kahvehanedeki insanlarla sohbet ederek teselli bulmaktadır. Hatıralarının hürmetle dinlenmesinden hoşnut görünmektedir (Güntekin, 1999, s.151).

Güntekin, kahvehanelerin kapatılmasının kâğıt oynayan memurlara da sıkıntı vereceğini düşünmektedir. Bu insanlar, sabahtan akşama kadar evrak kaydetmek, cetvel doldurmak gibi can sıkıcı işlerle uğraşmaktadır. Zihinsel açıdan çok yorulan memurlar, sosyalleşmeye ihtiyaç duymaktadır (Güntekin, 1999, s.149). Ömer Aytaç, "Türkiye Kentleşmesinde Bir Ara Kurum: Kent Kahvehaneleri" adlı araştırmasında, kahvehanelerin gündelik hayat kültürü açısından birer buluşma, bir araya gelme, rutin/günlük sıkıntılardan kurtulma, "kaçma" işlevi gördüğünü ifade etmektedir. Bu yüzden kahvehaneler, sosyal bir ilginin odağında yer almakta ve müdavimleri açısından vazgeçilmez olarak görülmektedir (Aytaç, 2005, s.180). Güntekin'in sözünü ettiği memurlar da gecelerini kahvehanede geçirmek suretiyle yaşadıkları hayatı anlamlı kılmaya çalışmaktadır. Yazar, memurların bu tutumuna yönelik muhtemel eleştirilere de değinmektedir. Kimileri memurların eğitilmiş bireyler olduğu bilgisinden hareketle, onların niçin kitap okumadığını sorgulayabilir. Kitap okumaları hâlinde kaliteli vakit geçireceklerini, kültürlerini genişleteceklerini iddia edebilir. Bu yaklaşıma itiraz eden Reşat Nuri'ye göre "Niye kitap okumuyorlar?" demek "Niye piyano çalmıyorlar?" demekle eşdeğerdir. Çünkü zihni kitap okumaya alıştırmak, parmakları piyano çalmaya alıştırmaktan daha kolay bir beceri değildir. Okuma alışkanlığı becerisi, ancak bir süreç içerisinde kazanılmaktadır. Çocukluk döneminden başlayan itiyatların ve düzenli çalışmaların sonucunda elde edilmektedir. Yani hazırlanmayı, yetişmeyi gerektirmektedir (Güntekin, 1999, s.150).

Güntekin'e göre kahvehanedeki sohbetler, şakalaşmalar ve tartışmalar, kahvehane sakinlerinin tekdüze hayatına renk ve hareket katmaktadır. Yazar, bu düşünce ekseninde, kahvehanedeki konuşmaları, ağız dalaşı içinde oynanan tavla ve kâğıt oyunlarını küçümsemek gerektiğinin altını çizmektedir. Bu mekânda vakit geçirmenin verdiği zararın fazladan iki fincan kahve parasıyla bir paket tütünden ibaret olduğunu sözlerine eklemektedir (Güntekin, 1999, s.150).

İşsizlerin önemli bir bölümü, zamanlarını kahvehanede oturarak geçirmektedir. Güntekin, işsizlerin kahvehaneden de sürülüp çıkarılmaları durumunda nereye gidecekleri sorusunu gündeme taşımaktadır. Ayrıca boş zaman açısından meslek sahipleri ile işsizler arasında ciddi bir fark olmadığına inanmaktadır. Çünkü yazarın bulunduğu kasabada, dükkânların önemli bir bölümü, haftanın birkaç günü açılmaktadır. Bu anlamda esnaf, dükkânda boş oturmak yerine kahvehanede vakit geçirmeyi yeğlemektedir. Güntekin, bu muhit değiştirmenin esnafın işine zarar getirmediği gibi onun psikolojisi üzerinde olumlu bir etki de yarattığını belirtmektedir (Güntekin, 1999, s.151).

Reşat Nuri, "Kahvehaneler-II" başlıklı yazısında, kahvehane meselesine dair tespitlerde bulunmaya devam etmektedir. O, burada İstiklâl Savaşı konulu bir belgesel filmi çekmek amacıyla 1933 yılında Türkiye'ye gelen Rus senarist Natan Zarhi ile Bursa'ya yaptığı seyahat esnasında bir köy kahvehanesine sığınmalarını anlatmaktadır. Uludağ'a çıkmak istemişlerdir fakat yoğun sis sebebiyle yolda kalmışlardır. O sırada kahvehaneyi fark etmişlerdir. Zarhi, dışarıdan viran bir yapı olarak görünen bu mekânda bir fincan kahve içmek istemiştir. İki arkadaşı, üst kata çıkarak geniş bir odaya girmiştir. Bu odanın bütün eşyası, kerevetlerin üzerine serilmiş birkaç hasırla birkaç sobadan ibarettir. Kahveci, bu iki misafirin şerefine sobaya iki odunla bir kucak çalı atıp harlatmıştır (Güntekin, 1999, s.154).

Kahvehane, sadece buluşma ve eğlenme mekânı değil aynı zamanda bir dinlenme alanıdır. Biraz sonra kahvehaneye sisten dolayı yollarına devam edemeyen birkaç köylü girmiştir. Bunlar, kerevetlerin üzerine heybelerini yayararak geceyi geçirmeye hazırlanmıştır. Biri sazını eline almış, Güntekin ile yol arkadaşının karşısına oturup yanık bir ezgi çalmaya başlamıştır. Güntekin, bunun, köylünün bir ikramı olduğunu hemen anlamıştır. Bu saz, yazarı sarhoş etmiştir. Müzikten çok iyi anlayan Zarhi ise köylüyü âdeta vecd içinde dinlemiştir. Rus senarist, duygularını şu sözlerle tahlil etmeye çalışmıştır: "Pencereleri

kaplayan sis ve karanlık arasında bir an oldu ki kendimizi bir deniz ortasında zannettim, dedi, hangi sanatkar rejisörün hazırladığı sahne, bize bu köy kahvesi dekorunun duyurduğu şeyi duyurabilir?" (Güntekin, 1999, s.155).

Zarhi'nin sözlerini doğrulayan Güntekin, kahvehanenin, Türk kültüründeki yerine dair belirlemelerde bulunmaktadır. Buna göre kahvehane, uzun bir süre Türk milletinin başlıca toplantı yeri olmuştur. Sınıf farkının gözetilmediği bu mekânda, diz dize oturulmuş, dertleşilmiştir. Aile meseleleri, mahallenin gündelik olayları, memleket sorunları burada münakaşa edilmiştir. Uzak memleketlerden gelen yolcu, derviş ve seyyahlar ilk buraya uğramıştır. En taze haberler, ilk burada duyulmuştur. Saz şairleri burada imtihan olunmuştur. Karagöz ve meddahın sahne yeri de kahvehanedir (Güntekin, 1999, s.157). Tulûat oyuncularını, küçük kasabalarda, kahvehanelerde sahne almayı sürdürmektedir. Dolayısıyla kahvehane, yüzyıllar içinde Anadolu'da sosyal ve kültürel hayatın vazgeçilmez bir parçası olagelmıştır. Yazara göre kahvehane meselesini tartışırken bu hususları göz önünde bulundurmamak önem taşımaktadır.

Bütün bunlardan hareketle denilebilir ki Reşat Nuri Güntekin, kahvehanelere dönük eleştirileri bizzat şahit olduğu manzaralardan yola çıkarak irdelemektedir. O, kahvehanelerin bireyin ve toplumun hayatına hiçbir katkı sunmayan, anlamsız ve faydasız mekânlar olarak algılanmasına itiraz etmektedir. Bilakis yazar, kahvehaneleri, birçok işlevi olan kültürel alanlar olarak değerlendirmektedir. Kahvehanelerin sosyal ve kültürel hayatın gelişmesinde yadsınamayacak bir rol üstelendiğini düşünmektedir. Yazar, bu mekânların kapatılmasının Anadolu'da gece hayatının sona ermesi, medeni hayat namına kalan tek ışığın sönmeye anlamına geldiğini vurgulamaktadır.

2. Okuma kültürü

Reşat Nuri Güntekin, gezi yazılarında, Anadolu insanının okuma kültürüne ilişkin tespit ve önerilerini de dile getirmektedir. Güntekin, Anadolu'da okuma alışkanlığının artmasını gönülden isteyen bir yazardır. "Kitap ve gazete yayını işi bizim can davamızdır" değerlendirmesinde bulunan sanatçı, kitap ve süreli yayınların az okunmasının yayım ve satış sistemindeki aksaklıklardan kaynaklandığını düşünmektedir (Güntekin, 1999, s.51).

Reşat Nuri, bu meselenin 25-27 Mayıs 1935 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenen ve Cumhuriyet döneminde ilk kez gazetecilerin ve siyasetçilerin, basın ve devletin bir araya geldiği bir organizasyon niteliğini taşıyan (Salimoğlu, t.y., parag. 10) Birinci Basın Kurultayı'nda da² gündeme getirildiğini belirtmektedir. Yazar, kurultay sırasında bütün paydaşların bu hususta ortak bir tavır ve duruş sergilediğini müşahade etmiştir. Katılımcılar, sorunun kaynağını net bir biçimde ortaya koymuştur. Hepsi kitap ve süreli yayın okuma oranlarının arzu edilen düzeyde olmamasının, dağıtım ve satış sorunlarından kaynaklandığı noktasında mutabık kalmıştır. "Bu işi devlet mi yapmalı yoksa devletin himayesinde özel sektör mü harekete geçmeli?" sorusu etrafında farklı sesler yükselmiştir. Bazı çekişmeler, anlaşmazlıklar yaşanmıştır. Güntekin'e göre bunun hiçbir önemi yoktur. Kurultayda sorunun asıl sebebinin tespit edilmesi, önemli bir kazançtır. Dergi, gazete ve yaynevi sahipleri, çözüm ihtimalleri üzerinde er geç uzlaşacaktır. Halkın okuma düzeyini artırmak için bir an önce etkili formüller üretilmesinin gerekliliğine vurgu yapan sanatçı, Batı'daki köklü yayın kuruluşlarını örnek

² Üç gün süren bu etkinlik ile Türk basınının kültür yayma görevlerini yerine getirebilmesi için gereken şartları belirlemek, Basın Genel Direktörlüğü ile gazeteciler arasında iş birliğinin elde edilmesini sağlamak, gazetecilik mesleğinin ilerleme yollarını saptamak amaçlanmıştır. Önemli meselelerin genel kurulda tartışılabilmesi için işbirliği, kültür ve meslek komisyonları kurulmuştur. Detaylı bilgi için bkz. (Turan, 2020).

göstermektedir. Bu bağlamda Fransızların Hachette Livre'si³ gibi sağlam bir yayınevinin kurulmasını önermektedir (Güntekin, 1999, s.51).

Güntekin, Türk halkının okuma konusunda isteksiz bir tutum sergilediği yönündeki görüşlere de değinmektedir. O, ilk bakışta gayet makul gibi görünen bu fikrin tartışmaya açık olduğuna dikkat çekmektedir. Yazar, "Halk okumaz" ifadesinden, on yedi milyonluk nüfusun tamamının kitap ve gazete okumamak için birbirleriyle sözleştiği gibi bir anlam çıkarılmaması gerektiğini kaydetmektedir. Toptancı yaklaşım biçimine karşı çıkan Güntekin, bazı hesaplamalar yapmaktadır. On yedi milyonun binde ikisi gazete, on binde ikisi kitap okursa otuz dört bin gazete, üç bin dört yüz kitap müşteri bulabilmektedir. Bu ise hiç de azımsanmayacak bir sayıdır (Güntekin, 1999, s.52).

Sanatçı, kitap ve gazete müşterilerini iki gruba ayırarak incelemektedir. "Tiryakiler" diye nitelediği birinci grupta bulunanlar, okuma tutkunlarıdır. Bunlar satıcının peşini kovalamakta, onu iğnenin deliğinde de olsa bulup çıkarmayı iş edinmektedir. İkinci gruptakiler ise daha farklı bir tutum sergilemektedir. Bunlar gerek kitabı gerekse süreli yayınları satın alma konusunda ısrarcı ve inatçı değildir (Güntekin, 1999, s.52). Bu yayınları elinin altında olursa okumaktadır. Aksi halde rast geldiği yerde şöyle bir göz gezdirmektedir. Öyle ki satıcının onları kovalaması gerekmektedir. Güntekin'in yaklaşımına göre Anadolu insanının kuş avına, balık avına çıkar gibi kitap, gazete ve dergi avına çıkmasını beklemek yersizdir. Kitap okuma alışkanlığının artması için insanların, gazete ve kitaba her gün rahatlıkla erişebilmesini sağlayacak bir sistem oluşturmak şarttır.

İstanbul'da faaliyet gösteren yayınevleri, çeşitli bahaneler ileri sürüp Anadolu'ya kitap göndermeyi reddetmektedir. Bunları depolarda istiflemeyi tercih etmektedir. Bu zihniyete itiraz eden Güntekin, alkollü içeceklerin satışı söz konusu olduğu zaman tedarik zincirinde en küçük bir aksaklığa meydan verilmediğini, işlerin tıkr tıkr yürüdüğünü hatırlatmaktadır. Buna göre İstanbul ve civarında faaliyet gösteren alkollü içecek fabrikaları, her koşulda Anadolu'ya mal sevkiyatı yapmayı sürdürmektedir. Bazı vilayetlerde satışların düşük olmasını ya da bazı satıcıların kendilerini dolandırmasını bahane edip sevkiyat yapmaktan kaçınmamaktadır. Yazar, aynı gayret ve hassasiyeti gazete ve yayınevi sahiplerinden de beklediğini dile getirmektedir (Güntekin, 1999, s.52).

Güntekin, Anadolu'da kitap ve süreli yayınların satış ve dağıtımının profesyonellikten uzak yürütülmesinin halkın okuma alışkanlığı üzerindeki olumsuz etkilerini kendi tanıklıkları ekseninde irdelemektedir. Sanatçı, bir tren yolculuğu sırasında yeni yayımlanmış bir romanı okumaktadır. Onunla aynı kompartımanda bulunan orta yaşlı bir mühendis, yazarın elindeki kitabı ilgiyle inceledikten sonra Konya'da dilediği kitapları bulamamaktan dert yanar. Mühendis, evinin yakınındaki kitapçının dürüst bir insan izlenimi vermediğini, bu nedenle ona peşin para ile kitap siparişi vermeye cesaret edemediğini söyler. Hatta yazardan elindeki romanı kendisine satmasını ister. Güntekin ise kitabı ona hediye eder. Anadolu'nun gelişmiş bir kentinde kitap sıkıntısı yaşanmasını şaşkınlıkla karşılayan yazarın şu değerlendirmeleri oldukça düşündürücüdür: "Bu konuşmaya göre mühendisin bir dağbaşıda, yahut ıssız bir köyde çalışmaya gittiği zannedilir değil mi? Hayır. O, sadece Konya şehrine gidiyordu. Şimdi kitapçı dostlarım ne zaman iyi bir eserin satıldığından bahsetseler kendi kendime şöyle düşünüyorum: Bizim mühendisin görebileceği bir yere gönderilmiş olsaydı, belki bir tane fazla satılırdı!" (Güntekin, 1999, s.53).

³ Hachette Livre, Fransa merkezli bir yayınevidir. Louis Hachette tarafından 1826'da Brédif adıyla kurulan şirket, ilerleyen yıllarda Hachette et Compagnie, Librairie Hachette ve Hachette SA adlarını da kullanmıştır. Günümüzde Lagardère'e bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmektedir. Bkz. "Hachette Livre", (t.y)..

Reşat Nuri Güntekin, 1934 yılının Mayıs ayında Adana gezisi sırasında bir otelde konaklar. Günlük gazetelerini akşam olur olmaz bağırmağa başlayan gazeteci çocuktan temin eder. Bir akşam bu sesi işitmez. Güntekin, çocuğa rastlayınca gazetelerin akıbetini sorar. Çocuk, işvereni olan tütüncünün artık kendisine gazete vermediğini dile getirir. Bunun üzerine tütüncüye giden yazar, iki gazete için on kuruş yerine sekiz kuruş ödeme yapar. Bu arada adama, gazeteci çocuğu işten çıkarmasının sebebinin sorar. Tüccar, benimsediği yeni satış taktiğini izah eder. Buna göre o, gazeteci çocuğu işten çıkarması sayesinde gazeteyi daha ucuza satmaya başlamıştır. Çocuğa vereceği parayı halka kazandırdığını savunan tüccar, gazetenin ucuzlamasına paralel olarak müşteri sayısının da artacağını iddia eder. Ayrıca gazete almak için dükkâna gelenlerin başka ürünler de satın aldığını, böylece müşterilerinin çoğaldığını aktarır. Nitekim Reşat Nuri de gazetelerin yanı sıra birkaç paket tütün alarak dükkândan ayrılır (Güntekin, 1999, s.54).

Güntekin, tüccarın iftiharla takdim ettiği yeni satış taktiğini objektif bir bakışla çözümlemektedir. Müvezzii çocuğun işine son verilmesiyle müstahsil ile müstehlik arasındaki vasitalardan biri ortadan kalkmaktadır. Böylelikle gazete, vatandaşa kırk para eksikliğine okutulmaktadır. Bunun yanı sıra dükkânda satılan sigara, çikolata ve mektup kâğıdı gibi ürünler daha çok alıcı bulmaktadır. Yazar, bu tabloyu olumlu bulmakla beraber ince hesapların bazen insanı daha fazla zarara sokabileceği uyarısında bulunmaktadır. Çünkü gazete başına kırk para kazanmak için her akşam şehrin uzak bir köşesinden tütüncü dükkânına kadar yürümek pek makul bir hareket değildir. Gerçekten de Güntekin, ertesi akşam önemli bir işinin çıktığını, bir sonraki akşam gazete almayı tamamen unuttuğunu bildirmektedir. Bununla beraber küçük müvezziden yana endişesi yoktur. Tüccar, bir süre sonra gazete tirajlarının düştüğünü gözlemleyip müvezzii çocuğu işe koşmuş olmalıdır (Güntekin, 1999, s.55).

Reşat Nuri Güntekin, bir başka gün büyük bir vilayetin yegâne kitapçısında, dostlarına göndereceği kartpostalları seçmekle meşguldür. Bu sırada kitapçı, kitap satışlarının durma noktasına gelmesinden şikâyet eder. Aktardığına göre İstanbul'daki yayınevlerinden dört yüz lira tutarında kitap getirtmiştir. İki yüz liralık kitabı kısa süre içinde satmıştır. Gerisi olduğu gibi raflarda kalmıştır. Bu durum karşısında hayrete düşen ve meseleyi didikleleyen Güntekin, konuşmanın sonunda bahsi geçen kitapların tamamının rastgele seçilip tedarik edildiğini anlar. Kitapçının satmayı başardığı kitaplar, tanınmış yazarların okunmaya değer eserleridir. Geride kalanlar ise niteliksiz kitaplardır (Güntekin, 1999, s.56). Kitapçı, kesin bir dille elindeki kitapları satmadan yeni kitap getirtmeyeceğini ifade eder. Güntekin, yaşlı adama hak verir. Dört yüz liralık malının iki yüz liralık kısmının satılmadığını gören esnaf nasıl yeni mal getirmeye yanaşmazsa bu iş de böyledir.

Güntekin'in verdiği bu örnekler, Anadolu'da kitap ve gazete dağıtım ve satışının bozuk bir sistemle işlediğini, tedarik zincirinin liyakatsiz insanların elinde olduğunu kanıtlamaktadır. Kitap yazmak gibi kitap satmanın da zekâ gerektiren bir mesele olduğuna inanan Güntekin, yetkililerin bu konuda gereken adımları atması gerektiğinin altını çizmektedir. Kamu-özel işbirliğinin bu meseleyi daha hızlı çözebileceğini belirtmektedir.

3. Eğlence kültürünün bir parçası olarak balolar

Balo, adı İtalyanca "ballo" sözcüğünden türemiş bir danslı toplantı türüdür. Bu tür toplantılar, eğlence amaçlı düzenlenebildiği gibi politik amaçlarla da düzenlenmiştir. Özellikle 19. yüzyıl Avrupa diplomasisine bakıldığında bunun birçok örneğini görmek mümkündür. Bu yüzyılın ikinci yarısından itibaren Osmanlı Devleti de önce yabancı devletlerin düzenlediği balolarda elçilik düzeyinde temsil

edilmeye özen göstermiş, daha sonraları ise kendi yurt dışı elçiliklerinde balolar düzenleyip ev sahipliği yapmıştır (Duman, 2016, s.46).

Doğan Duman'ın belirttiğine göre 1920'li yıllarda Avrupa'da balolar, özellikle de kıyafet baloları ve maskeli balolar altın devrini yaşamıştır. Batı ile bütünleşme konusunda kararlı olan Cumhuriyet yöneticileri, bu moda kayıtsız kalmamıştır. Mustafa Kemal Atatürk'ün modernleşme projesinde baloların çok önemli bir yeri vardır. Batı tarzı kadın-erkek ilişkileri, eğlence, giyim-kuşam, adabı muâşeret kuralları ve daha bir dizi yeniliğin balolar aracılığıyla topluma aktarılması hedeflenmiştir. Atatürk, baloları, geçmiş dönemin özelliği olan kadın-erkek kaçgöçünü kaldırma yolunda atılan bir adım olarak görmüştür (Duman, 2016, s.50). Bir bakıma balolara, toplumsal dönüşümü sağlama fonksiyonunu yüklemiştir. Böylece balolar, sosyal hayattaki değişimlere paralel olarak, modernleşme bağlamında, medenî dünyanın bir parçası olarak kendine Ankara, İstanbul ve İzmir'de yer edinmiştir (Gündoğan, 2021, s.275). Bu eğlence biçimi, kısa süre içinde taşraya da sirayet etmiştir.

Reşat Nuri Güntekin, *Anadolu Notları*'nda, adını bilmediğimiz bir Anadolu kasabasında düzenlenen bir balodan söz etmektedir. Taşra insanının baloya yaklaşım tarzını bu satırlar ışığında izlemek mümkündür. Eski bir tütün deposunda düzenlenecek olan balonun telaşı bütün kasabayı sarmıştır. Burası hantal, sevimsiz bir yerdir. Ancak kasabada bundan daha geniş ve elverişli bir salon bulunmamıştır. Tertip komitesi, iki günden beri burayı elden geldiğince süslemeye, güzelleştirmeye çalışmaktadır. Tütün deposunun karşısındaki otelde konaklayan Güntekin, bu hazırlıkları yakından izleme fırsatını yakalamıştır. Buna göre deponun duvarlarına tablolar asılmıştır. Tahta direkler, rengârenk objelerle süslenmiştir. Dolayısıyla iç mekân, olabildiğince çekici bir hâle getirilmiştir. Diğer yandan toprak döşemeyi iyileştirme konusunda bir çözüm bulunmamıştır. Tertip komitesi üyelerinin bir bölümü, yere kilim döşetmek gerektiğini söylemiştir. Gençler ise bu fikre, dansın ilk şartının ayakların iyi kayması olduğunu söyleyerek itiraz etmiştir. Başka bir zat, davetlilerin önemli bir bölümünün dansa yeni başladığını hatırlatıp yerin kaygan olmasının çeşitli kazalara sebebiyet verme ihtimalini dile getirmiştir. Buna rağmen yerdeki toprak, el silindirinden geçirilerek dümdüz bir hâle getirilmiştir. Yere içecek dökülmesi hâlinde çamur gölleri oluşabileceği hesaba katılmamıştır (Güntekin, 1999, s.100).

Aksilikler bununla sınırlı kalmamıştır. Vilayet merkezine ısmarlanan orkestra, kasabaya zamanında ulaşmamıştır. Bundan dolayı kasabanın düğünlerinde sahne alan çalgı grubundan yardım istenmiştir. İstanbullu bir amatör, keman ve klarnet çalan birkaç kişi daha bularak bu grubun başına geçmiştir. Dans müziğinin provasını tütün deposunun bitişiğindeki boş dükkânda yaptırmaktadır. Bu arada dükkânın kapısına onlarca çocuk birikmiştir. Müzisyenleri görmeye can atan çocuklar, kepenklerin altına sokulmaktadır. Bu anlarda içeriden çıkan eli değnekli bir genç, tavuk kışlar gibi çocukları etrafa dağıtmaktadır (Güntekin, 1999, s.100).

Reşat Nuri Güntekin, kasabanın hemen her yerinde, balodan bahsedildiğine tanıklık etmektedir. İnsanlar, ilk defa yüz yüze geldikleri bu Batılı eğlence pratiğine ilişkin duyumları birbirleriyle paylaşmaktadır. Güntekin, öğle yemeği için gittiği lokantada, baloyla ilgili yorumlara kulak kabartmaktadır. Buna göre tertip komitesi, kasabada "tuhaflığıyla meşhur" yağcı hacıya, en pahalı biletlerden birini satmıştır. Çevresinde bulunanlar, "Hacı, baloya nasıl gideceksin? Kızlarla nasıl dans edeceksin?" diyerek ona takılmaktadır. Hacı da bu konuda düşüncelidir. Yaşlı adam, şu ana kadar katıldığı bütün eğlencelerde başkalarının oynadığını, kendisinin ise oturduğu yerden oynayanları izlediğini dile getirmektedir. Fakat bu eğlencede izleyici yoktur. Hacı'nın deyişiyle, "bu baloda adamı parasıyla oynat[maktadırlar]" (Güntekin, 1999, s.103). Ayrıca kadınlar ve erkekler, aynı ortamda

birbirlerinden çekinmeden eğlenmektedirler. İyice ihtiyarladığına işaret eden adam, kararlı bir şekilde dans etmeyeceğini bildirmektedir. Çevresindekiler ise katılımcıların dans etme zorunluluğu olduğunu, kadınların erkekleri zorla dansa kaldırdığını söyleyip adamı sınırlendirmektedir.

Güntekin, kasabanın kalburüstü iş adamlarının baloya özel bir ilgi gösterdiğini vurgulamaktadır. Şakir, bunların başında gelmektedir. Güntekin'in Darülfünûn'dan sınıf arkadaşı olan Şakir, okulu bitirdikten sonra kasabasına dönmüş becerikli bir iş adamıdır. Yeniliklere son derece açıktır. Asriliğin tüm şartlarını öğrenmeye hazırdır. O da baloya davetlidir. Vilayet merkezinde yaptırdığı smokini ilk kez bu etkinlikte giyeceği için oldukça heyecanlıdır. Fakat Şakir'in uykularını kaçırın bir sorunu vardır: O, Batılı gibi dans etmeyi bilmemektedir (Güntekin, 1999, s.100). Bu nedenle Reşat Nuri'nin kapısını çalarak ondan yardım isteme kararı almıştır.⁴

Şakir, dostuyla konuşurken kasabanın yüksek tahsil görmüş ender şahsiyetlerinden biri olduğunu hatırlar. Dans etmeyi bilmediğinin anlaşılması durumunda hem hemşerilerinin hem de İstanbullu memur ailelerinin yanında küçük düşmekten korktuğunu itiraf eder.⁵ Halbuki o, dört yıl boyunca İstanbul'un kaldırımlarını çiğnemiş bir insandır. Dolayısıyla modernleşme sürecine uyum sağlayabilme başarısını gösterdiğini herkese ispatlamak zorundaymış gibi hisseder. Şakir, bu yaklaşımını, "Senin anlayacağın, kasabanın yüzünü ağartmak lazım" (Güntekin, 1999, s.101) cümlesiyle özetler. Ardından Güntekin'den kendisine dans öğretmesini ister. Dostunun hevesini anlamsız bulan Güntekin, dönemin moda danslarının bir iki günde öğrenilemeyeceğini gerekçe göstererek bu teklifi reddeder. Şakir ise iyice üsteler. Görüldüğü üzere Şakir, Batı kültürünün sosyalleşme ve eğlence aracı olan balonun gerektirdiği bütün kurallara harfiyen uyma arzusunu duyar. Gerek giyim-kuşam gerekse dans konusunda sarf ettiği çaba, onun bu konudaki hassasiyetini açıkça ortaya koyar.

Güntekin, istemeyerek de olsa dans öğretmeni olmayı kabul eder. Şakir, askerlik yıllarında mızıkaya ayak uydurmayı öğrenmiştir. Güntekin'in gözündeki bu, bir artıdır. Şakir, karşıdaki dükkândan gelen müziğin sesini daha iyi duyabilmek için otel odasının penceresini açar. Yazar, oturduğu yerden jestleri tarif eder. İki adam güle oynaya derslerini tamamlarlar. Artık Şakir'in dansı, karşıda çalan orkestranın ahengiyle uyumlu bir hâle gelmiştir. Güntekin'in gözlemine göre dostu, İstanbullu hanımların karşısında reverans yapabilecek bir düzeye erişmiştir (Güntekin, 1999, s.102).

Balo akşamı Şakir, bir bayram çocuğu kadar hevesli ve neşelidir. Yeni smokinini ve rugan iskarpinlerini giymiş, ancak kravatını bağlamayı becerememiştir. Bundan dolayı Reşat Nuri'den yardım ister. Yazar, kravatı düzgün bir biçimde bağlar. Şakir, dostuna baloya katılması için ısrar eder. Yaratılış itibariyle eğlenmekten hiç hoşlanmayan, balolardan hazzetmeyen, odasına kapanıp bütün gece çalışmayı tercih eden (Kanter, 2006, s.79, s.95) Güntekin ise bu teklifi reddeder. Bir insanın ortada ciddi bir engel olmamasına rağmen kendisini bu zevkten mahrum etmesine inanamayan Şakir, dar gelen pantolonunun bir kaza çıkarmaması için dualar ederek sokağa çıkar (Güntekin, 1999, s.104).

⁴ Fırat Karagülle, "Cumhuriyet Dönemi Türk Romanında Anadolu'nun Sosyal Ve Siyasî Hayatı (1923-1940)" başlıklı araştırmasında, Reşat Nuri Güntekin'in, Anadolu'da Batılılaşma eksenindeki kültürel yenileşmenin ve toplumsal tabanda moda hâlinde yaygınlaşan modern kültürün yerleşme sürecinde yol açtığı bocalamaları *Eski Hastalık* romanında ironik bir ifadeyle konu ettiğine dikkat çekmektedir. Detaylı bilgi ve değerlendirme için bkz. (Karagülle, 2012, ss.217-218).

⁵ Cumhuriyet'in ilanından sonra resmi baloların düzenlenmesiyle birlikte özellikle büyük şehirlerde dans öğretmenliği yeni bir meslek dalı olarak ortaya çıkmıştır. İnsanların büyük bölümü dans etmeyi bilmediği için İstanbul başta olmak üzere büyük şehirlerde dans okulları açılmıştır. Kısa süre öncesine kadar çiftetelli, misket gibi geleneksel oyunları oynayan erkekler, tango, çarliston gibi dönemin moda danslarını eşleriyle birlikte öğrenmek için dans okullarına yazılmışlardır. Frak, smokin, papyon kravat, frenk gömleği ve silindirik şapka ile tanışmışlardır. bkz. (Boyazoğlu 1996; akt. Duman, 2016, s.53).

Olup biteni otel odasının penceresinden izleyen Güntekin, sokağın tam anlamıyla şenlik havasına büründüğünü müşahede eder. Epey bir zaman balo salonunun önünde biriken insanları seyrederek. Buna göre üç dört araba sürekli sefer yaparak davetlileri baloya taşır. Kapıda bekleyen teşrifatçılar, arabalardan inen kadın ve erkeklere, kalabalığın arasından yol açmak için uğraşır. Renk renk açık tuvaletlerin üzerine mantolar giymiş, pelerinler atmış kadınlar, smokinli ya da koyu takım elbiseli erkekler, sanatçının dikkatini çeker (Güntekin, 1999, s.104). Yani Cumhuriyet'in ilk yıllarında Ankara'da düzenlenen diğer balolarda olduğu gibi⁶ bu baloda da Batı giyim tarzı ve şıklığı, bir zorunluluk gibi hemen hemen tüm misafirler tarafından sergilenir.

Depo iyice kalabalıklaşınca saat ona doğru müzik başlar. Reşat Nuri, klasik müziğin çeşitli ezgileriyle uykusuz kalır. Ertesi gün Şakir'e tesadüf ettiğinde dostunun gözlerinin şiş olduğunu fark eder. Buna rağmen Şakir, hâlimden son derece hoşnut görünür. İlk balo deneyimini "Çok nezih, asri bir gece geçirdik doğrusu" cümlesiyle değerlendiren adam, özellikle müzik ve danstan çok memnun kaldığını vurgular. Şakir'in ifadesiyle, "Yok, yoktu[r]". Batı danslarının, zeybeklerin, şairlerin ve salon oyunlarının hüküm sürdüğü sürprizlerle dolu bir gece geçirmişlerdir. Tıpkı Avrupa'daki gibi medeni bir tablo yaşamışlardır. Ayrıca kadınlar, giyim kuşamlarıyla, dans edişleriyle Şakir'e çok cazip gelmiştir. Kadınlarla aynı ortamda teklifsizce eğlenmek onu büyülemiştir. "İnsan, huri kızlarının kucagında uçuyor gibi" (Güntekin, 1999, s.105) ifadesi, Şakir'in bu hissiyatını açığa vurur niteliktedir.

Reşat Nuri, bu izlenimleri aracılığıyla bir Anadolu kasabasında, baloyla yeni tanışan halkın bu eğlence pratiğine yönelik görüş ve yaklaşımlarını farklı cepheleriyle ortaya koymuştur. Baloyu, Batılılaşma sürecinin olmazsa olmaz bir parçası olarak gören, bu nedenle balonun gerektirdiği kurallara eksiksiz bir şekilde riayet etmek için yoğun çaba sarf eden kasabalı aydınların yaşadığı trajikomik durumları çarpıcı bir üslupla dile getirmiştir.

4. Eğlence kültürünün bir parçası olarak tulûat tiyatroları

Tulûat tiyatrosu, Tanzimat sonrasında geleneksel tiyatro-özellikle ortaoyunu-ile Batılı anlamdaki tiyatronun kaynaşmasından oluşan bir tür olarak ortaya çıkmıştır (Düzgün, 2000, s.66). Bu tiyatro, geleneksel Osmanlı tiyatrosundan farklı olarak sahne üstünde oynanmıştır. Bununla birlikte Batılı anlamdaki tiyatrodan farklı olarak yazılı metne dayanmamıştır. Başka bir söyleyişle, tulûat tiyatrosu, belli farkları olmakla birlikte geleneksel tiyatronun sahne üstünde oynanan şeklidir (Demirdaş, 2012, s.128).

Metin And, tulûat tiyatrosunu, geleneksel Türk tiyatrosu ile Batı'dan alınan tiyatro arasında bir köprü olarak değerlendirmiştir. Batı'dan aktarılan tiyatronun yerli, geleneksel kaynaklara sırtını dönmesine karşılık tulûat tiyatrosunun yerden yükseltilmiş sahnesi ve perdesiyle bu geleneği sürdürdüğünü bildirmiştir (And, 1970, s.150). Tulûat tiyatrosunun sahnelendiği yer ve zaman dilimleri farklılıklar göstermiştir. Tulûat oyuncularını, İstanbul dışında en çok geliri Anadolu'da kurulan panayır zamanlarında elde etmiştir. Her şehrin panayır zamanını iyi bilen tulûatçılar, panayıra birkaç gün kala o şehre gidip çadırlarını uygun bir yere kurmuştur (Karavar, 2022, s.126).

⁶ Cumhuriyet dönemi Türk modernleşmesini imaj kavramı ekseninde inceleyen Fatma Koç, Cumhuriyet'in ilk yıllarında Ankara Palas'ta düzenlenen baloların, Batı giyim tarzının ve şıklığın bir zorunluluk gibi tüm misafirler tarafından sergilenmesi, dans ve sohbet kültürünün özendirilmesi ve benzeri nitelikleriyle Yeni Devlet'in yaratmak istediği ulus prototipinin sunumunu yaptığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra Atatürk'ün yabancı ve kadın misafirlere olan yaklaşımının, sohbet etme biçiminin, danslarının detaylarının öğretici bir örnek olarak aktarıldığını vurgulamaktadır. bkz. (Koç, 2021, s.809).

Tiyatro sanatına duyduğu tutku sebebiyle yirmi bir yaşında tiyatro muharriri olmaya karar veren (Bulun, 2019, s.32), onlarca tiyatro makalesi yayımlayacak kadar geniş bir tiyatro birikimine sahip olan Reşat Nuri Güntekin (1976), gezi yazılarında, Anadolu'yu dolaşan tulûat tiyatrolarının sosyal, kültürel ve ekonomik işlevlerini masaya yatırmıştır. Tulûat tiyatrolarının olumlu ve olumsuz yönlerini tüm çıplaklığı ve gerçekliğiyle konu edinmiştir (Sert, 2016, s.33). Bu tiyatro türünün sorunlarını enine boyuna tartışmıştır.

Reşat Nuri Güntekin, tulûat tiyatrolarına muhalefet edenlerin fikirlerini eleştiri süzgecinden geçirmektedir. Çoğu kişi, tulûat tiyatrolarında oynanan oyunların, tulûat aktör ve aktrislerinin uydurmalarından ibaret olduğunu ileri sürmektedir. Güntekin, bu düşünceye karşı çıkmaktadır. Sanatçı, yapısında bir teknik, insan ruhunu bilinmez bir yerinden kavrayan esrarlı bir tesiri olmayan bir eserin kırk yıl boyunca topluma kendini dinlettirmesini, zorla kabul ettirmesini mümkün görmemektedir. Onun aynı düşünce ekseninde yaptığı bir karşılaştırma oldukça düşündürücüdür. Buna göre saygın yazarların kaleminden çıkmış eserler, Darülbedâyi sahnesinde bir hafta zorlukla oynanmakta; ancak vatan ve hamiyet adına seyredilmektedir. Buna karşılık tulûat tiyatroları, “basit görünümlü bir dikili taş” gibi senelerce ilgi ve merakla takip edilmektedir. (Güntekin, 1999, s.137). Bir anlamda tulûat tiyatroları, dışarıdan ilkel bir görüntü vermesine rağmen halk nezdinde oldukça popülerdir.

Sanatçı, tulûat tiyatrolarının repertuar havuzunu küçümsememek gerektiği görüşündedir. Güntekin'in bakışına göre bu oyunlarda, dünya edebiyatının şaheserlerine bile rastlamak mümkündür. Sözelimi “Arabın Hiddeti” adıyla sergilenen oyun, esasen Shakespeare'in *Othello*'suyla bire bir aynıdır. “Amerikan Vahşileri”, Chateaubriand'ın *Atala*'sından başka bir şey değildir. “Sersem Kocanın Kurnaz Karısı”, Molière'in *George Dandin*'idir. Güntekin, tulûat tiyatrolarında icra edilen oyunların detaylı bir şekilde analiz edilmesi hâlinde önemli Avrupa oyunlarının temellerine varılacağından kuşku duymamaktadır (Güntekin, 1999, s.136).

Bazı yazarlar, adı geçen eserlerin “tulûatçı” diye anılan oyuncuların elinde, sanatsız bir karikatüre dönüşmesinden yakınmaktadır. Eserlerin edebî karakterini yitirdiğine işaret etmektedir. Güntekin, bu fikri onaylamaktadır. Diğer yandan o, tulûatçıların elinden bu kadarının geldiğine işaret etmektedir. Tulûat tiyatrosuna emek verenlerin ciddi ve kapsamlı bir oyunculuk eğitiminden geçmediğini hatırlatan yazar, onları bu hususta mazur görmektedir (Güntekin, 1999, s.137).

Sanatçının değerlendirmesine göre tulûatçılar, uzun yıllar boyunca Anadolu'ya neşe ve dinamizm taşımışlardır. Yazarın “uyanık ve sevimli göçebeler” diye nitelediği bu insanlar, günler süren yolculuklara çıkmaktan kaçınmamışlar, aklıktan ve yorgunluktan yılmamışlar, mihneti kendilerine zevk edinmişlerdir (Güntekin, 1999, ss.134-135). Bu sanatın maddi bir boyutu olduğu gerçeği çoğu zaman göz ardı edilmiştir. Güntekin, tulûat tiyatrolarının gittikleri yerlere karınca kararınca neşe ve dinamizm götürdükleri gibi kazançlarından kısıp gelir vergilerini düzenli bir şekilde ödediklerini bildirmektedir. Tulûat tiyatrolarının bu konudaki hassasiyetini takdire değer bulmaktadır (Güntekin, 1999, s.137).

Reşat Nuri Güntekin, Anadolu'nun hemen her vilayetinde, tulûat tiyatrolarına ilişkin ciddi bir rahatsızlık olduğunu gözlemlemektedir. Buna göre Anadolu insanı, tulûat kumpanyalarının ahlaki yozlaşmaya yol açtığını düşünmektedir. Kasabalarda konaklayan ve gayet kalabalık bir kadroya sahip olan bu kumpanyalarda, ahlaksız kadınların çalıştırıldığını ileri sürmektedir. Kasabalılara göre bu kadınlar hem memleketin maddi gücünü sömürmekte, hem de erkekleri baştan çıkarmaktadır (Güntekin, 1999, s.131). Reşat Nuri'nin yakından müşahede ettiği bir olay, onun kasabalıların derdini daha iyi anlamasına olanak sağlamıştır.

Tren istasyonunun yakınında bulunduğu bir gece pejmürde kılıklı genç bir adam, sanatçıya yaklaşıp “Efendi, sen oyuncu musun?” diye sormuştur. Konuşmaya tanıklık eden makasçının verdiği bilgilere göre tulûat kumpanyası yüzünden bu gencin hayatı kararmıştır. Bu fakir oğlan, babasının ölümünün ardından kasabaya gelen tulûat tiyatrolarının müdavimi olmuştur. Kumpanyada çalışan kantocu Nermin'e gönlünü kaptırmıştır. Nermin'in kendisiyle alay etmesi üzerine yemeden içmeden kesilmiştir. Annesi, kantocu kadını unutmaması için oğlunu iyi niyetli bir kızla nişanlamıştır. Bu arada kumpanya, kasabaya yeniden gelmiştir. Gidişatın daha da kötüleşmesinden endişe eden kasabalılar, kaymakama çıkmış, oyuncularını kasabadan çıkarmaması hâlinde bu işi kendilerinin çözeceğini bildirmiştir. Yetkililerin devreye girmesiyle bir gece bütün oyuncular, kasabayı terk etmiştir. Fakat genç adam, bir türlü akıl ve ruh sağlığına kavuşmamıştır. Kantocuyu tekrar görmek ümidiyle her gece tren saatine doğru istasyona gelmekte, oyuncuları beklemeyi sürdürmektedir (Güntekin, 1999, ss.129-132).

Reşat Nuri'nin naklettiği bu olay, Ahmet Rasim'in “Altmış Sene Evvelki Tulûat Tiyatrolarında Kanto Ve Kantocular” başlıklı yazısıyla (1954) birlikte değerlendirildiğinde daha fazla anlam kazanmaktadır. Döneminin eğlence hayatını çok yakından izlemiş bir yazar olan Ahmet Rasim, bu yazısında, kadın düşkün olan erkeklerin en büyük eğlencesinin kanto izlemek olduğunu kaydetmektedir. Topçu neferlerinden tellaklara, kalem mümeyyizlerinden ergenlik çağındaki gençlere kadar toplumun her sınıfından erkek, işveli ve cilveli kantocu kadınları izleyebilmek için tulûat tiyatrolarının ön sıralarını doldurmaktadır. Erkekler arasındaki rekabet zaman zaman fiziksel şiddete yol açmaktadır. Bıçaktan usturaya, demir keşidesinden tabancaya kadar çok çeşitli silahlar havada uçuşmaktadır. Kantocuların performansı sonlandığında localardan ve sandalyelerden sahneye çiçekler, buketler, fiyonklu mektuplar atılmaktadır. Ahmet Rasim'in, erkek seyircilerin kantoculara olan zaafı hakkında dile getirdiği şu tespit anılmaya değerdir: “İşte tiyatroperverlerin kadın için gelenleri böyle birer parti teşkil ederlerdi. Abdi'nin, Hamdi'nin yüzüne, Kel Hasan'ın gözüne kim bakar? Meğer ki bu kantocu kızlar, dram, komedi gibi piyeslerde, bhusus bizim adını “şarkılı oyun” koymuş olduğumuz “operet” parçalarında sahneye çıkacak olsunlar da komik de bunlara sulanadursun!” (Ahmet Rasim, 1954, s.38).

Tulûat tiyatrolarında rol alan kantocuların hâl ve hareketleri sık sık adli olaylara sebebiyet vermektedir. Bunlar, bıçakların çekilmesine, silâhların patlamasına, yaralanmalara yol açmaktadır. Dahası kantocular, genç kızlara kötü örnek olmaktadır (And, 1970, s.155). Bu durum, “tulûatçılığın ortadan kaldırılması gereken kötü bir şey olduğu inancının” özellikle aydınlar arasında yaygınlık kazanmasına yol açmaktadır (And, 2014, s.203). Sorunu tüm boyutlarıyla ele almaya çalışan Güntekin, erkeklerin kantocu kadınlara tutulmasının nedenleri üzerinde durmaktadır. Yeni yetişmiş delikanlıların gündelik hayatta karşılaştığı kadınların neredeyse tamamı kapalıdır. Erkekler, kadınların yüzlerini bile görememektedir (Güntekin, 1999, s.132). Bundan başka, geleneksel algı düzleminde, erkeklerin kızlarla arkadaş olması hoş karşılanmamaktadır. Dolayısıyla delikanlılar, anne ve kız kardeşlerinden başka kadın tanımamaktadır. Evli erkeğin vaziyeti, bundan farklı değildir. Bu erkekler, kasabalarına tulûat kumpanyasının gelmesiyle bambaşka bir hâle bürünmektedir. Oyun sırasında kanıksadığı hayatın dışında bir manzaraya şahit olmaktadır. Keman, zil ve davul seslerinin birbirine karıştığı bir ortamda yüzü, boynu, saçları ve kolları çıplak, süslü ve makyajlı kadınlar sahneye atılmaktadır. Neşeyle şarkı söyleyip dans etmektedir. Reşat Nuri'ye göre bu manzarayı izleyen erkekler, ciddi bir kırılma yaşamaktadır. Bu erkeklerin sahnedeki kadınları, evde kendilerini bekleyen eşleriyle karşılaştırması ve sahnedekini daha çekici bulması kaçınılmazdır. İlerleyen süreçte bazı erkekler, kantocu kadınlarla yakınlık kurmaktadır. Bu ise ailelerin dağılmasını tetiklemektedir (Güntekin, 1999, s.133)

Güntekin'in çocukluğunu geçirdiği kasabaların birine Treza adlı bir aktris gelmiştir. Bu kadının oldukça popüler bir kantosunda yer alan ve “Karanfil deste gider / Kokusu dosta gider/ Beni gören yiğitler /

Evine hasta gider” dizeleriyle başlayan mani, kasabalıların ilgisini çekmiştir. Yazarın tespitine göre Treza’ya hak vermemek mümkün değildir. Çünkü aktristi seyreden erkekler, tiyatrodan âdeta şoka uğramış bir hâlde ayrılmaktadır. Uzun bir müddet kendilerine gelememektedir. Güntekin, o sırada erkek meclisleri kadar kadın meclislerine de girebilmeye müsait bir yaşadadır. Bundan dolayı Treza’nın varlığının, kadınlar arasında yarattığı sarsıntıyı yakından takip edebilmektedir. Evli kadınların yuvalarının yıkılmasından endişe ettiğini gözlemleyen yazar, mahallede çok sevilen bir alay kâtibinin kayınvalidesi olan Şerif Dudu’nun ellerini açarak “Seni gören yiğitler evine hasta gider ha? Yarabbi, sen tez zamanda şu karının canını al da çoluğumuzu, çocuğumuzu bu beladan kurtar” (Güntekin, 1999, s.134) diye beddua ettiğini nakletmektedir.

Güntekin, kasabalıların kantocu kadınların varlığından duyduğu korku ve endişeyi anlayabilmektedir. Diğer taraftan bu tür eleştiri ve söylemlerin, tulûat tiyatrolarını yasaklamak için yeterince güçlü bir gerekçe teşkil etmediğini düşünmektedir. Seyircilerin bazıları aktrislerle âşık olmaktadır. Fakat bu, bütün seyircilerin aktrislerle âşık olduğu anlamına gelmemektedir. Güntekin, tulûat tiyatrolarıyla ilgili başka eleştirileri de gündeme getirmektedir. Kasabanın ağır başlı, okumuş kesimi, tulûatçıların çocukların ahlâkını bozduğu yargısını ortaya koymaktadır. Onlara göre tulûatçılar, çocuklara ayıp sözler öğretmektedir. Güntekin, tulûatçıların yeri geldikçe izleyicileri güldürmek maksadıyla ayıp sözler sarf ettiğini doğrulamaktadır. Diğer taraftan yazar, bu sözlerin çocuklar ve gençler için bilinmeyen şeyler olmadığını belirtmektedir. Çocuklar, sokakta oynarken bu sözlerin bin kat çirkinlerini duymaktadır (Güntekin, 1999, s.138).

Kimileri oyunlarda işlenen konuların basitliğinden dert yanıp bunların zekâyı bozmasından endişe ettiğini dile getirmektedir. Buna karşılık Güntekin, içeriğinde hayal gücü barındıran hiçbir şeyin zekâyı bozmayacağına vurgu yapmaktadır. Hatta bu oyunların uyuyan zekâların uyanmasına yardımcı olacağına işaret etmektedir (Güntekin, 1999, s.138). Ayrıca bu oyunlarda, ananevi ahlaka sadık kalındığını kaydetmektedir. Olay örgüsü, seyircinin daima iyilerle beraber yol alacağı düşüncesiyle kurgulanmaktadır. İyi ile kötü kavramları birbirinden kalın çizgilerle ayrılmaktadır. Oyunun sonunda haksızlıklar, reel dünyada olduğundan daha büyük bir isabetle cezasını bulmaktadır (Güntekin, 1999, s.144).

Reşat Nuri, Cumhuriyet’le birlikte istatistik tutma imkânının arttığına dikkat çektikten sonra “Acaba bugün Anadolu’da kaç göçebe tiyatro ve tiyatro artisti var?” sorusunu gündeme getirmektedir. Sanatçı, bu soruyu gülünç bulanların çıkacağından emindir. Fakat o, farklı bir tespitin peşindedir. Güntekin’in ifadesine göre bugün Anadolu’da dolaşan tulûat kumpanyalarının sayısı, oradaki ortaokul ve lise sayısından çok daha fazladır (Güntekin, 1999, s.142). Yüzlerce tulûat tiyatrosu, her gece sahnelerini izlemek için toplanan binlerce genç insana bir şeyler söylemektedir. Tulûat tiyatrolarının Anadolu turneleri, tiyatro sanatının yaygınlaşp benimsenmesinde etkili olmaktadır. İlâveten oyunların oynandığı saatler, seyircilerin ruhlarının açıldığı, bilişsel ve duyuşsal açıdan ne duyarlarsa hemen kavrayabilecekleri saatlerdir. Nitekim kantolardan sonra başlayan oyunlar, seyirciler üzerinde, izi ölünceye dek silinmeyen çocukluk masalları kadar güçlü bir etki bırakmaktadır (Güntekin, 1999, s.142). İçeriklerinde ders ve propaganda kokusu sezilmemesi, tulûat oyunlarının etkisini artıran bir diğer faktördür.

Güntekin, bu konudaki fikrini açıklarken kişisel tanıklıklarından bir örnek de vermektedir. Buna göre yazar, Jean Racine’in *Phaidra* adlı eserinden adapte edilmiş olan tulûat oyununu izlediği sırada baba ile oğulun tartışması sahnesinde düşündürücü bir olay yaşamıştır. Baba rolünü oynayan adam, amatör bir aktördür. Onun saçını başını yolarak oğluna, “Üvey anandan başka kadın bulamadın mı haylaz?” diye

bağırması zerine Güntekin ile arkadaşları kendilerini tutamayıp gülmeye başlamışlardır. Bunun zerine n sırada oturan ve oyunu vecd içinde dinleyen bir efe hiddetle Güntekin ile arkadaşlarına dönmüş, güldükleri için onlara sert bir şekilde ıkışmıştır. Başta bu tepkiyi şaşkınlıkla karşılayan Güntekin, sonradan seyircinin davranışını czmleyebilmiştir. Yazar, tulat oyununun bu saatte efeyi en hassas yerinden yakaladığı, bütün ahlk ve insanlık duygularını harekete geçirdiği sonucuna varmıştır. Ananevi ahlak kurallarına bağlı kalınması, oyunun seyirci üzerindeki etkisini gclendirmiştir (Güntekin, 1999, s.143).

Grldğu gibi Reşat Nuri Güntekin, Anadolu'da halkın eğitimi için tiyatrodan yararlanılabileceği görüşünü savunmaktadır. Onu bu düşünceye götüren, Anadolu'da halkın rağbet gösterdiği tulat tiyatrolarının cokluğudur (nertoy, 1974, s.94).

Anadolu'da yüzlerce tulat kumpanyasının aktif durumda olduğunu ifade eden Reşat Nuri, yakın gelecekte bunların yerine sanat tiyatrosunu ikame etme imknının olmadığını aktarmaktadır. Yazara göre yapılması gereken şey, bu tiyatroların cok eskimiş oyunlarını, asıllarındaki tadı ve keyfi bozmamaya zen göstermek suretiyle yenileştirmek ve yeni hayata adapte etmektir. Bundan başka, repertuar havuzuna aynı sadelikte yeni oyunlar ilave etmek için calışmak büyük bir önem taşımaktadır (Güntekin, 1999, s.145). Güntekin, bu sayede Anadolu insanına faydalı mesajlar telkin etmenin mümkün olabileceğinin altını cizmektedir.

Bütün bunlardan anlaşılacağı üzere, Reşat Nuri Güntekin, gezi yazılarında, tulat tiyatrolarına karşı çıkanların eleştirilerini mercek altına almaktadır. Bu tiyatro türünden duyulan rahatsızlığı net bir şekilde gözler önüne sermektedir. şunu da ifade etmeliyiz ki Güntekin, tulat tiyatrolarına yönelik olumsuz bakış açısına değinmekle birlikte bunların genel itibariyle faydalı olduğu kanaatini taşımaktadır. Bu bağlamda tulatcılara yönelik bir dizi eleştiri ile ilgili olarak şahsi fikirlerini de dile getirmektedir. Bahsi geçen sorunlara ilişkin czm önerilerini dillendirmektedir.

Sonuç

Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatının en üretken yazarlarından biri olan Reşat Nuri Güntekin, memleket sevgisinin soyut ve somut olmak üzere iki boyutu olduğuna inanmıştır. Memleket sevgisinin tam idrakine varmak için bu iki unsuru birleştirmek, birini ötekiyle tamamlamak gerektiğini dşnmştir. Bunun için seyahat etmeyi, yurdun değişik köşelerinde dolaşmayı, oralarda yaşamayı gerekli grmştir. Bu anlayışın uzantısı olarak yazar, Maarif Müfettişi unvanıyla yaptığı mesleki seyahatlerin, Anadolu'yu yakından tanınmasına vesile olduğunu düşünmüş, bundan dolayı kendisini talihli hissetmiştir.

Oldukça yüksek bir gözlem kabiliyetine sahip olan Güntekin, bu geziler sayesinde Anadolu'yu ve Anadolu insanını yakından tanıma fırsatını elde etmiştir. Yazar, burada edindiği izlenimleri, *Anadolu Notları* adıyla yayımladığı gezi yazılarında dile getirmiştir. Güntekin, bu eserinde, Anadolu'yu olduğundan daha güzel ve parlak bir şekilde betimleme gayreti içine girmemiş, onu idealize etmemiş, bilakis son derece realist bir Anadolu imgesi inşa etmiştir. Anadolu seyahatleri boyunca yüz yüze geldiği problemleri etraflıca irdelemiştir. Böylelikle Cumhuriyet dönemi Anadolu coğrafyasının sosyal, kültürel ve ekonomik yapısına ışık tutmuştur.

Reşat Nuri Güntekin, bahsi geçen eserinde, erken Cumhuriyet dönemi Anadolu'sunun kültürel hayatını tüm gerçekliğiyle ortaya koymuştur. Sanatçı, bu bağlamda mahalle kahvehanelerinden tulat

tiyatrolarına kadar birçok meseleyi eleştirel bir gözle değerlendirmiştir. Güntekin'in bu meseleleri ele alırken yapıcı bir tavır takınması dikkat çekmiştir. Yazar, manevi yozlaşmaya sebep olduğu iddia edilen tulûat tiyatroları aracılığıyla Anadolu insanına faydalı mesajlar telkin etmenin mümkün olabileceğini belirtmiştir. Bu tiyatroların çok eskimiş oyunlarını, asıllarındaki tadı ve keyfi bozmamaya itina etmek suretiyle güncellenmenin gerekliliğine işaret etmiştir. Reşat Nuri Güntekin'in gezi yazılarında masaya yatırdığı kültürel meselelerden biri de kahvehanelere ilişkindir. Sanatçı, tembelliği ve işsizliği teşvik ettiği gerekçesiyle kapatılması istenen mahalle kahvehanelerinin işlevleri üzerinde durmuştur. Kahvehanelerin sosyal ve kültürel hayatın gelişmesinde büyük bir rol oynadığına inanan yazar, bu mekânların kapatılmasının Anadolu'da gece hayatının sona ermesi, medeni hayat namına kalan tek ışığın sönmeye anlamına geldiğini vurgulamıştır. Yazar, Anadolu insanının kitap okumadığı yönündeki eleştirilere karşılık verirken sorunun kaynağını analiz etmiş, Anadolu'da kitap ve süreli yayınların dağıtım ve satış zincirinin sağlıklı bir şekilde işlemediğini gözler önüne sermiştir. Bu sorunun kamu-özel sektör işbirliğiyle halledilmesi gerektiğini bildirmiştir. Bütün bunlardan hareketle denilebilir ki Reşat Nuri Güntekin, Anadolu'nun kültürel hayatına ilişkin sorunlara farklı perspektiflerden yaklaşmış, makul çözüm önerileri sunmuştur.

Kaynakça

- Ahmet Rasim (1954, Ocak). Altmış sene evvelki tulûat tiyatrolarında kanto ve kantocular. *Resimli Tarih Mecmuası*, 49, 36-38.
- And, M. (1970). *100 soruda Türk tiyatrosu tarihi*. İstanbul: Gerçek.
- And, M. (2014). *Başlangıcından 1983'e Türk tiyatrosu tarihi* (7.bs). İstanbul: İletişim.
- Asiltürk, B. (2009). *Reşat Nuri Güntekin'in romanlarında hastalık*. İstanbul: İkaros.
- Aytaç, Ö. (2005). Türkiye kentleşmesinde bir ara kurum: Kent kahvehaneleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 179-199.
- Boyazoğlu, Ü. (1996, Ekim). Millet 'resmen' eğleniyordu. *Focus*, 10, 64-68.
- Bulun, E. (2019). *Reşat Nuri Güntekin: Merhametin romancısı*. İstanbul: Siyah Beyaz Yayınları.
- Çağlayan, S. (2012). Anadolu'nun ilk kamusal mekânı: Kahvehane. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 95-110.
- Çelik, H. (1996). Reşat Nuri Güntekin. *D.İ.A. içinde* (Cilt 14, ss.307-309). İstanbul: T.D.V.
- Demirdaş, F. (2012). Geleneksel Türk tiyatrosu ve oyunculuk eğitimi. *Art-E Sanat Dergisi*, 5(10), 123-133.
- Duman, D. (2016). Osmanlı'dan erken cumhuriyet dönemine: Batı kültürünün bir yansıması olarak balolar. *Turkish Studies*, 11(1), 39-58.
- Düzgün, D. (2000). Osmanlı döneminde geleneksel Türk tiyatrosunun genel görünümü. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 14, 63-69.
- Emil, B. (1989). *Reşat Nuri Güntekin*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Gündoğan, H. (2021). Bir meşruiyet mekânı olarak balolar ve baloların cumhuriyet dönemi türk romanına yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (71), 271-285.
- Güntekin, R. N. (1976). *Reşat Nuri Güntekin'in tiyatro ile ilgili makaleleri*. (K. Yavuz, Haz.). İstanbul: Kültür Bakanlığı.
- Güntekin, R. N. (1999). *Anadolu notları I-II* (19.bs.). İstanbul: İnkılâp.
- Gürler, A. (2021). Reşat Nuri Güntekin'in eserlerinde mekân. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Hachette Livre. (t.y.). *Wikipedia*. (27.2.2023) tarihinde https://tr.wikipedia.org/wiki/Hachette_Livre adresinden erişildi.
- Kanter, M. F. (2006). *Ölümünün 50. yılında belgelerle Reşat Nuri Güntekin*. İstanbul: İnkılâp.
- Kanter, M. F. (2019). *Bir kültür romancısı: Reşat Nuri Güntekin*. İstanbul: Kesit.
- Karaburgu, O. (2021). *Bir sevgi ve şefkat ürpermesi: Reşat Nuri Güntekin'in hikâyeciliği*. İstanbul: Kesit.
- Karagülle, F. (2012). Cumhuriyet dönemi Türk romanında Anadolu'nun sosyal ve siyasî hayatı (1923-1940). (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karavar, H. (2022). Batılılaşma etkisindeki halk tiyatrosu: Tuluat, *Millî Folklor*. 17(134), 119-130.
- Kefeli, A. E. (2021). Reşat Nuri'nin notlarından yansıyan Anadolu. (M. F. Kanter-O. Karaburgu, Haz.), *Reşat Nuri Güntekin içinde* (ss.425-432). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Koç, F. (2021). Türkiye'de kadının yeni imajının oluşturulmasında Atatürk'ün rolü (1920-1938). (E. Ünlan-H. A. Tokur, Yay. Haz.), 9. *Uluslararası Atatürk Kongresi Bildiri Metinleri içinde* (ss.781-830). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Necatigil, B. (2007). *Edebiyatımızda isimler sözlüğü* (24.bs.). İstanbul: Varlık.
- Ortaç, Y. Z. (1960). *Bir varmış bir yokmuş: Portreler*. İstanbul: Akbaba.
- Önertoy, O. (1974). Reşat Nuri Güntekin ve Anadolu. *Türkoloji Dergisi*, 6(1), 81-108.
- Önertoy, O. (1981). Reşat Nuri Güntekin'in yazınıımızdaki yeri. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 43(360), 366-370.
- Önertoy, O. (1983). *Reşat Nuri Güntekin*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Salimoğlu, M. (t.y.). Birinci basın kurultayı (25-27 Mayıs 1935), (19.11.2022) tarihinde <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/birinci-basin-kurultayi-25-27-mayis-1935/?pdf=3750> adresinden erişildi.
- Sert, E. (2016). Reşat Nuri Güntekin'in Anadolu notları 1-11 adlı eserinin teması. (Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lefkoşa.
- Sökmen, C. (2011). *Aydınların iletişim ortamı olarak eski İstanbul kahvehaneleri*. İstanbul: Ötüken.
- Tonga, N. (2021, Haziran). Evrak-1 perişan arasında 13: Reşat Nuri Güntekin'in yolcu defteri-1. *Nihayet Kültür Sanat ve Fikir Dergisi*, 78, 102-106.
- Turan, M. (2020). Türkiye'de Kemalist basının gelişim aşamaları ve birinci basın kongresi (1935). *Belgi Dergisi*, 2(20), 2511-2535.
- Yaşar, A. (2012). İstanbul kahvehaneleri. (S. Ay, Haz.). *İstanbul'un Kahvehanelerinden-From The Coffehouses in İstanbul içinde* (ss.18-36). İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş.
- Yaşar, A. (2019). Kahvehane. *D.İ.A. içinde* (Cilt Ek-2, ss.3-5). Ankara: T.D.V.
- Zengin, N. (2020). Reşat Nuri Güntekin'in romanlarında Anadolu. (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

29. Karagöz ve Hacivat oyunu ile Yeşilçam dönemi güldürü filmleri ilişkisinin incelenmesi

Muzaffer Musab YILMAZ¹

APA: Yılmaz, M. M. (2023). Karagöz ve Hacivat Oyunu ile Yeşilçam Dönemi Güldürü Filmleri İlişkisinin İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 474-485. DOI: 10.29000/rumelide.1279102

Öz

Geleneksel sanatlar, sinemanın kökeni tartışmalarında önemli bir yerde durur. Türkiye’de de bununla doğru orantılı bir biçimde Anadolu coğrafyasında neşet etmiş geleneksel sanatların sinema ile bağlantısı üzerine tartışmalar hayat bulmuştur. Karagöz ve Hacivat, bu bağlamda kilit bir öneme sahip olmuştur. Bunun nedeni, içerisinde barındırdığı elementler bakımından sinema ile benzerlikleri haiz olmasıdır. Oyunu yöneten bir kişinin olması, karakterlerin tiplerle biçiminde somut olarak perde üzerinde hayat bulması, doğrusal bir anlatı yapısının var olması gibi özellikler, sinemada da görülen unsurlardır. Halit Refiğ, Nijat Özön ve Metin Erksan gibi isimler, bu geleneksel sanatın Türk sineması ile ilişkisi üzerine yazılar kaleme almışlardır. Bununla birlikte, hikâyesinde Karagöz’e yer veren filmler de çekilmiştir. Filmlerde bir element olarak yer bulmasının ötesinde, Karagöz ve Hacivat’ın Türk sineması ile ilişkisi çok daha derindedir. Karakter yapılanması ve anlatı düzleminde Karagöz’ün, özellikle Yeşilçam dönemi güldürü filmleri ile çeşitli düzeylerde benzerliklere sahip olduğu kabul edilir. Tiplerle şiveye sahip olması ve dilin güldürü unsurunu beslemesi, farklı sınıfsal yapılardan gelen tiplerle karşılaşmasının komedi unsurunu beslemesi vb. buna örnektir. Bu çalışmada, geleneksel sanatlar arasında yer alan Karagöz ve Hacivat ile Yeşilçam dönemi güldürü filmleri ilişkisi ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda, iki sanat formu arasında doğrudan bir bağlantı olmasa da benzer bir kültürel arka plana sahip olunmasından dolayı çeşitli benzerliklerin var olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Karagöz ve Hacivat, geleneksel sanatlar, Yeşilçam sineması, güldürü, anlatı

A review on relationship between Karagöz-Hacivat and Yeşilçam period comedy films

Abstract

Traditional arts are considered important in discussions on the origin of cinema. Such discussions were held in Turkey on the relations between cinema and traditional arts that originated in Anatolia. Karagöz and Hacivat had an important place in this context. Because it has similarities with cinema in some aspects such as there is a person directing the play, that the characters appear on the screen, and that there is a linear narrative structure. Cineastes and writers such as Halit Refiğ, Nijat Özön and Metin Erksan had written on the relationship between traditional Turkish arts and Turkish cinema. Along with this, films were also shot that included Karagöz in their narrative. Beyond the fact that it takes place as an element in movies, Karagöz and Hacivat's relationship with Turkish cinema is much deeper. It is accepted that Karagöz has similarities with Turkish comedy films at various levels in terms of character structuring and narrative. For example, the characters' dialect and usage of

¹ Dr. Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü (Sakarya, Türkiye), muzafferyilmaz@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9491-1048 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1279102]

language to enhance the comedy, and strengthening of the comedy by characters from different social structures, etc. In this study, the relationship between Karagöz and Hacivat and comedy films of the Yeşilçam period is discussed. As a result of the study, although there is no direct connection between the two art forms, it has been seen that there are various affinities due to having a similar cultural background.

Keywords: Karagöz and Hacivat, traditional arts, Yesilcam cinema, comedy, narrative

1. Giriş

Türk sineması üzerine kuramsal bir çerçeve çizme amacıyla kaleme alınan birçok eserde sinemanın icadından önce hayat bulmuş çeşitli seyirlik geleneksel sanatlar da okuyucuya sunulur. İcadı 1895 yılına dayandırılan bir teknik ve sanatsal yeniliğin anlatıldığı kitaplarda bu tarihten önce üretilen ve kitlelerin beğenisine sunulan ürünlerin de yer almasının nedeni, bu araçlar ile sinema arasında doğrusal ya da dolaylı bir ilişkinin olup olmadığının ortaya çıkarılma isteğinden kaynaklanmaktadır. Örneğin Mustafa Gökmen, *Başlangıcından 1950'ye Kadar Türk Sinema Tarihi ve Eski İstanbul Sinemaları* adlı kitabında, sinema ile geleneksel Türk temaşa sanatı Karagöz ve Hacivat arasında bir bağlantı kurma çabası içerisindedir. Yazar, Karagöz'ün sinemanın öncülü olarak kabul edilebileceğini belirtir (1989, s.54-55). Nezih Erdoğan, *Sinemanın İstanbul'da İlk Yılları* (2017) adlı kitabında, geleneksel Türk sanatlarını da sinemanın öncülü olarak İstanbul'da deneyimlenen seyirlikler arasında sayar. Nijat Özön de *Sinema Sanatına Giriş* kitabında, sinemanın geleneksel sanatların ardından ortaya çıkan bir sanat olarak onlardan yararlandığını ifade eder (2008, s.8).

Yukarıdaki örneklerde sinemanın geleneksel sanatlar ile paylaştığı müşterek bir zemin arayışı görülmektedir. Anlatıcı, seyirci, perde ya da izlenen sahne, oyuncu ya da izlenen nesne türünden benzerlikler, bu ilişkinin sorgulanmasına imkân tanımaktadır. Türkiye'de geleneksel sanatlar içerisinde yer alan Karagöz ve Hacivat oyunu da bu minvalde incelenmeye değer bir kültürel üründür. Sinema ile biçim ve içerik düzleminde birçok benzer yönünün olması, Türk sineması ile ilişkisinin ne düzeyde olduğu sorusunu ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada, bununla doğru orantılı bir biçimde, Karagöz ve Hacivat oyununun Yeşilçam dönemi güldürü filmleri ile ilişkisi incelenmiştir. Güldürü filmlerinin tercih edilmesinin nedeni, Karagöz ve Hacivat'ın temelde güldürü özelliği ile ön plana çıkan bir sanat olmasından dolayıdır (Pekman, 2010, s.43). İki sanatsal form, karşılaştırılabilir olarak betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yöntemin tercih edilmesinin nedeni, ele alınan konunun geniş bir tarihsel düzleme sahip olması ve daha geniş bir düzlemde yorumlanmaya ihtiyaç duymasından dolayıdır (Baltacı, 2019, s.379).

2. Karagöz ve Hacivat'ın Tarihsel Serüveni Üzerine

Bir ışık-gölge oyunu olan Karagöz, perde gerisindeki ışık kaynağının önüne konan şekillerin hareket ettirilmesi ve seslendirilmesine dayanır (Mutlu, 2002, s.1). Geleneksel Türk tiyatrosu başlığı altında değerlendirilen bir sanattır ve gösteri tekniği olarak tuluata, güldürüye ve seyirciyle bağ kurmaya dayanmaktadır. Karagöz oyunu sarayda, sünnet düğünlerinde ve mahalle kahvelerinde yüzyıllar boyunca oynatılmıştır (Oral, 1996, s.4).

Karagöz ve Hacivat bir gölge oyunudur. Tarihsel düzlemde gölge oyunu olma özelliği taşıyan ilk kültürel ürünler Güneydoğu Asya'da ortaya çıkmıştır. Çin, Hindistan, Japonya ve Endonezya gölge oyununun kullanıldığı ilk ülkelerdir. Asya'nın doğusunda gölge oyunu, dini bir arka plan uyarınca ortaya çıkar.

Budizm ve Şamanizm’de topluma düzen vermek amacıyla bu sanattan yararlanılır (Oral, 1996, s.4). Mustafa Mutlu, gölge oyununun Orta Asya’da da kullanıldığını belirtir (Mutlu, 2002, s.1). Karagöz ve Hacivat da her ne kadar bir gölge oyunu olsa da gerek biçim gerek anlam yapısı uyarınca Anadolu coğrafyasında hayat bulan bir kültürün ürünüdür. Necla Kapan, Karagöz’ün ilk defa Orhan Gazi döneminde Şeyh Küşteri tarafından oynatıldığını belirtir. Şeyh Küşteri, Bursa’da yaşayan tasavvuf erbabı bir şeyhtir (Çarpan, 2014, s.24). Rivayete göre Karagöz ve Hacivat, Bursa’da bircamii inşaatında çalışan iki işçidir ve inşaat sırasında çalışanları güldürdükleri gerekçesi ile Sultan Orhan tarafından idam edilirler. Fakat daha sonra Sultan Orhan bu kararından pişmanlık duyar. Şeyh Küşteri, sultanı teskin etmek amacıyla Karagöz ve Hacivat’ı ona bir gölge oyunu formunda sunar. Diğer bir rivayete göre Şeyh Küşteri’ye bir öğrencisi hayatın ne olduğu üzerine bir soru sorar. Küşteri bu sorunun ardından sarığını perde şeklinde gerer. Ardından açıklamaya başlar. Perdenin dört köşesi olduğu gibi hayatın da marifet, hakikat, şeriat ve tarikat olmak üzere dört temele dayandığını belirtir. Şeyh, ardından perdedeki her bir kenara üçer çizgi çeker ve ortaya çıkan on iki parçanın da on iki imamı temsil ettiğini belirtir. Sonra perdenin arkasından bir ışık yakar. Perde üzerinde gölgeler oluşturan Küşteri, hareket eden gölgelerin insanoğlu olduğunu, insan hayatının da gerçekte bu denli geçici olduğunu dile getirir ve perdenin sahibinin de âlemleri yaratan Allah olduğunu söyler (Oral, 1996, s.32-33). Bir diğer rivayete göre ise Yavuz Sultan Selim’e Mısır zaferinden sonra gerçekleşen eğlencede gölge oyunu gösterilir, padişah da bu sanatı İstanbul’a getirir (Sarı, 2016, s.12). Görüldüğü gibi Karagöz ve Hacivat’ın nasıl ortaya çıktığı üzerine birbirinden farklı görüşler vardır. Karagöz her ne kadar tarihi birkaç bin yıla dayanan bir gölge oyunu geleneğinin devamı olsa da tarihsel bakımdan Osmanlı’nın ilk dönemlerine dayandırılması, onun Anadolu coğrafyasında neşet eden bir Türk kültürünün ürünü olduğunu göstermektedir.

Mevlit Özhan, Karagöz oyununun 1850’li yıllarda önemini gittikçe kaybetmeye başladığını ifade eder. Bunun nedeni olarak, Batı tiyatrosunun ülkemizde daha fazla kabul gören bir seyirlik haline gelmesini gösterir (2014, s.201). Tanzimat ile başladığı kabul edilen Batılılaşma sürecinde birçok toplumsal pratik hemen olmasa da Batılı muadili ile yer değiştirir. Bunlar arasında Karagöz ve Hacivat da vardır. Ferit Öngören, oyunun önemini yitirmesinin bir nedeni olarak da toplumsal atmosferin dönüşmesini gösterir. İmparatorluğun küçülmesinin, aynı şekilde Karagöz oyununda birlikte barış içerisinde yaşadığı gösterilen halkların birbirine düşmanca bir tavır almasının, oyunun eskisi gibi rağbet görmemesini beraberinde getirdiğini ifade eder (Öngören, 1998, s.65).

3. Yıktın Perdeyi Eyledin Viran: Karagöz ve Hacivat Oyununda Biçimsel Özellikler ve Anlatı

Karagöz oyunu için öncelikle üzeri perde gerili bir sahne yapılır. Perdenin arkasında yer alan ve peş tahtası adı verilen raf yerine tef, ışık kaynağı, zil, nareke vb. eşyalar konur. Karagöz oynatıcılarına hayali, hayalbaz, şahbaz gibi isimler verilir. Hayali, Karagöz ve Hacivat oyununun can damarıdır. Karagözün şekillerini işleyen ve tasvirlerini oynatan hayali, aynı zamanda bir ressam ve oyun yazarıdır. Oyunu tuluat şeklinde sunan hayali tek başına bir oyuncu, bir meddahtır. O aynı zamanda bir tiyatro sanatçısıdır. Çeşitli karakterleri seslendiren hayali, aynı zamanda çalgı aletlerini de kullanır. Oynatıcıların çırakları da vardır. Şarkıları ve türküleri okuyan kişiye yardak, tef çalan kişiye sazende denir. Karagöz oyununda kullanılan tasvirler deve, sığır ya da manda derisinden yapılır. Işık kaynağı olarak da muma ya da spota ihtiyaç duyulur (Mutlu, 2002, s.3-5). Görüldüğü üzere Karagöz ve Hacivat, bir kişinin yönetiminde hazırlanan ve belirli bir anlatım yapısına sahip bir oyunun sunulması üzerine kuruludur.

Karagöz oyunu dört bölümden oluşur. Bunlar; giriş, muhavere, fasıl ve bitıştır. Giriş bölümünün başında perdede, göstermelik denilen figürler yer alır. Bunlar ağaç, vazoda bir çiçek ya da gemi olabilir. Bu figürler perdeden yavaş yavaş kaldırılırken perdenin sağ tarafından Hacivat bir şarkı söyleyerek girer. 'Of hay hak' dedikten sonra bir şiir okur. Ardından yaratıcıya ve Şeyh Küşteri'ye dua eder. Hacivat daha sonra sahneye Karagöz'ü çağırır. Karagöz ilk başta gelmek istemese de daha sonra gelir. Ardından iki karakter sahnede bir müddet kavga eder. Hacivat kaçır ve Karagöz Hacivat'tan şikâyet eder. Hacivat perdeye tekrar geldiğinde muhavere bölümü başlar. Bu bölümde Karagöz ve Hacivat'ın birbirini yanlış anlamaları üzerinden gelişen diyaloglara yer verilir. Fasıl bölümünde ise belirli bir tema çevresinde olaylar gelişir. Oyun, bu bölümde yaşananlara göre isimlendirilir. Bitiş bölümü, Karagöz ve Hacivat arasında geçen kısa bir konuşmadır. Ardından Hacivat; "Yıktın perdeyi eyledin viran, varayım sahibine haber vereyim hemân" diyerek sahneden çıkar. Karagöz de son olarak; "Her ne kadar sürç-i lisan ettikse affola yarın akşam, yakan elime geçerse vay haline" der ve o da sahneden çıkar (Mutlu, 2002, s.6-7).

Karagöz oyununda birbirinden farklı tiplere yer verilir. Bu tipler Acem, Arap, Arnavut, Beberuhi, Baba Himmet, Cinler Cadılar, Çengiler Köçekler, Çelebi, Efe, Frenk, Hacivat, Karagöz, Karagöz'ün Karısı, Laz, Mestan Ağa, Tuzsuz Deli Bekir ve Tiryaki'dir. Oyundaki trajikomik durumlar da büyük oranda bu farklı karakterlerin birlikteliğinden doğar. Bu karakterler aynı mahallede yaşayan insanlardır ve genellikle İstanbul'a imparatorluğun farklı yerlerinden gelmişlerdir. Bu kişiler genellikle yöresel giyinir ve geldikleri yerin şivesiyle konuşur. Onların bu durumu oyundaki güldürü unsurunu besler (Mutlu, 2002, s.14-17). Olaylar her ne kadar İstanbul'un bir mahallesinde geçse de oyun, Osmanlı'nın genelini yansıtmaktadır ve bu bağlamda imparatorluğun bir aynası gibidir (Özhan, 2014, s.200). Karagöz oyununda karakterler yerine tipler kullanılır. Her tipin oyun içinde nasıl bir rolü olduğu önceden bellidir. Seyirci oyun sırasında sürprizle karşılaşmayacağını bilir (Nutku, 2014, s.80). Karagöz oyununda konular halk masallarından, tarihi gerçekliklerden, günlük yaşantıdan ya da gerçeküstü ve mantık dışı olaylardan alınsa da güldürü özelliği her zaman ön plandadır. Dil de bu bağlamda güldürünün oluşmasında önemli bir öğedir. Dil aracılığıyla kurulan anlaşmazlıklar, şive taklitleri, diksiyon bozuklukları ve söz oyunları, oyun boyunca güldürü unsurunu canlı tutar (Özhan, 2014, s.200). Görüldüğü gibi Karagöz ve Hacivat oyunu büyük oranda Osmanlı toplumunun bir tasvirini yapmaktan öteye gitmemektedir. Oyun sırasında bireysel temelde bir drama ya da oyuna hayat veren kişinin toplumsal ya da sanatsal anlamda sorun olarak gördüğü meselelere parmak basılmaz. Başı ile sonunun belli olduğu oyun, her ne kadar ders verici bir mahiyete sahip olsa da temelde eğlencelik bir tasvir olmaktan öteye gitmemektedir.

Karagöz sokak dili ile konuşan bir halk adamıdır. Tahsil görmeyen bir kişi olarak yabancı sözcükleri anlamayan Karagöz, bu kelimeleri kullananlar ile de alay eder ve onun bu cümleleri yanlış anlaması oyunun güldürü unsurları arasında yer alır. Her şeye karışan bir yapıda olan Karagöz, girdiği sıkıntılı durumlardan kurtulmasını da bilir. Yerinde duramayan, canlı bir karakter olan Karagöz aynı zamanda da patavatsızdır. Hacivat ise onun aksine ilim irfan sahibi, medrese eğitimi görmüş, kendi çıkarlarını korumaya çalışan bir kişi olarak karşımıza çıkar. Karagöz'ün patavatsızlığına karşın o, kendi konforunu ve konumunu bozmamak için insanların işine karışmaz, eleştiri yapmaz (Mutlu, 2002, s.16). Karagöz halk dili ile konuşurken Hacivat divan dili ile konuşur (Ortaç, 2014, s.13). Oyundaki güldürü unsurunu besleyen ikiliğin büyük oranda Karagöz ve Hacivat'ın farklı eğitim ve görgü kurallarına sahip olmasından ileri geldiğini belirtebiliriz. Toplumsal ayrımlar, oyunun akışını ve güldürü unsurunu beslemektedir.

Müzik, Karagöz oyununun önemli bir bileşenidir. Her karakter perdeye belirli bir müzik eşliğinde girer. Oyunun içerisinde türkülere, şarkılara, oyun havalarına, köçeklere, peşrev ve saz semailerine yer verilir

(Mutlu, 2002, s.4.) Seyirciler ise hâlihazırda sevdikleri ezgileri Karagöz oyunu sırasında dinlemekten zevk duyarlar (Banarlı, 2014, s.55) "Karagöz oyunlarında folklor ürünlerinden alabildiğine yararlanır. Bir Karagöz oyununda, halk müziği-yöre müzikleri, el sanatları, halk edebiyatı, âşık edebiyatı, divan şiiri, mâni, fıkra, masal, hikâye, atasözü, deyimler ve halkoyunları geniş yer alır." (Özhan, 2014, s.200-201).

Karagöz ile Hacivat her ne kadar kaynağı Güneydoğu Asya'ya kadar giden gölge oyunu geleneğinin bir devamı olsa da anlatı yapısını büyük oranda coğrafyamızın kültürel yapısından alır. Ahmet Kabaklı, Karagöz'ü dünyadaki diğer gölge oyunlarından ayıran dört özelliğin olduğunu belirtir. Bunlar; Karagöz'ün tasavvufi ve ahlaki olması, güldürü unsurunu Türkçe'nin inceliklerinden alması, geniş bir tip kadrosuna sahip olması ve bir İstanbul sanatı olmasıdır (2014, s.243-244).

Karagöz, güldürü ağırlıklı bir sanat olsa da temelde tasavvufi ve ahlakidir. Bu bakış açısına göre Karagöz'de tasavvufi ve ahlaki yönelim güldürü unsurunun içine gizlenmiştir (Kabaklı, 2014, s.243). Gölge oyunu tabiri, Muhyiddin-i Arabi tarafından da tasavvuf fikrini açıklamak için kullanılır. Arabi, insanları gölge oyunundaki karakterlere benzetir. Gölge oyunundaki karakterleri yöneten bir kişinin olması gibi dünyada da biz insanları yöneten bir yaratıcı vardır (Oral, 1996, s.18-19). Karagöz oyunu, Hacivat'ın dua etmesi ile başlar. Onun ilk sözü ise 'Hay Hak'tır. Hacivat ayrıca; 'Huzuru hazıran, cemiyeti irfan, vakti safayı merdan, hınzırdır, kâfirdir, laindir Şeytan' der, ardından; 'Şeytanın dinsizliğinden Rahmanın birliğine' diyerek secdeye kapanır (Sevin, 1968, s.22). Hacivat, Hacı İvaz ya da Hacı İvad'ın kısaltılmışıdır. Bu, onun hacca gittiğinin göstergesidir (Oral, 1996, s.26). Karagöz'ü ilk oynatan olduğuna yönelik rivayetler bulunan Şeyh Küşteri hem bir mutasavvıf hem de bir şeyhtir. Ayrıca, on altıncı asır din adamlarından Şeyh Şazeli de Karagöz oyununu, insanların ahlaki gelişimleri bakımından değerli bir araç olarak görmüş, Karagöz'ün vaazlardan daha etkili olduğunu belirtmiştir (Sevin, 1968, s.45).

Karagöz'ün anlatısında dini boyutun yanında eğitici boyut da hâkimdir. Oyun içerisinde yanlış davranışlar, toplumun örf ve adetlerine uymamanın yanlışlığı mutlaka vurgulanır (Özhan, 2014, s.201). Karagöz oyununu ilk oynatan kişi olarak kabul edilen Şeyh Küşteri'nin tasavvuf erbabı olması ve oyunun içerisinde tasavvufi ve ahlaki mesajların bolca kullanılması, Karagöz'ün dini yönünü göstermesi bakımından önemlidir. Şeyh Şazeli'nin Karagöz üzerine olan düşünceleri, mutasavvıfların Karagöz'ü halkı kendi inançları doğrultusunda eğitmek amacıyla bilinçli bir şekilde kullandıklarına da bir göndermedir. Bu minvalde düşünüldüğünde, Karagöz'de ahlaki olanın güldürü unsurunun içine gizlenmesi, ahlaki mesajlar verilmek istenen halkın oyuna olan ilgisini artırmak amacıyla bilinçli bir tercih olarak görülmektedir.

Karagöz'ün güldürü yapısı büyük oranda Türkçe'nin inceliklerine dayanır. Oyun boyunca, diğer karakterlerde görüldüğü gibi Karagöz ve Hacivat da farklı tarzda bir Türkçe konuşurlar. İkili arasındaki anlaşmazlıklar da büyük oranda bu farklılıktan kaynaklanır. Hacivat Türkçeyi bir aydın gibi konuşmakta, Karagöz ise onun Türkçesini anlamamaktadır. Bunun sonunda da Karagöz ya anlamadığı kelimeleri değiştirmekte ya da Karagöz'e dayak atmayı tercih etmektedir (Sevin, 1968, s.47-48). Karagöz oyunu tiplemelere dayanmakta, her bir tip de Türkçeyi farklı bir aksan ile konuşmaktadır. Türkçe, olanca zenginliği ile Karagöz oyununda kendisine yer bulmaktadır.

Karagöz oyunu geniş bir tip kadrosuna sahiptir. Osmanlı İmparatorluğu'nun büyüklüğü ile doğru orantılı bir biçimde, oyunda da bir tip kalabalığı vardır. Her bir karakter, ait olduğu halk ya da topluluğun stereotipik özellikleri uyarınca temsil edilir. Oyunda Arnavut taassubu ve böbürlenmesi, Yahudi para ve mal düşkünlüğü, Laz feveranlı şahsiyeti ve süratli konuşması ile kendisine yer bulur.

Zenne, Çelebi, Tiryaki, Altıkarış, Beberuhi, Tuzsuz Deli Bekir gibi tipler de eski İstanbul'da benzerlerine rastlanan tiplerdir (Banarlı, 2014, s.53). Karagöz bir İstanbul sanatıdır. Karagöz'ü ilk defa oynatan kişi olarak kabul edilen Şeyh Küşteri'nin bu oyunu Bursa'da oynattığı rivayet edilse de Karagöz ancak bir imparatorluk başkentinde hayat bulacak denli zengin bir metne sahiptir. Çok farklı din ve kültürden tipi bünyesinde barındırması, çeşitli sosyal katmanlardan kişilerin beraberliğine bu denli vurgu yapması bunu göstermektedir. Karagöz oyunu Osmanlı coğrafyasının ne denli geniş olduğunun ötesinde, onun toplumsal yapısı hakkında da bilgi vermektedir. Bu oyunda karakterler zengini ve fakiri, eğitilmiş ve eğitimsizi, kültürlü ve kültürsüzü ile toplumsal yapıyı geniş bir biçimde yansıtmaktadır. Sonuç olarak söyleyebiliriz ki; Karagöz ile Hacivat ışık ve gölgenin ustaca kullanılmasına dayanan, güldürü unsurunun ön planda olduğu, toplumun bir panoramasını sunmaktan öteye geçmeyen, biçim ve içerik bakımından sınırları belli, ahlaki mesajlara sahip olsa da bunu güldürü unsuru ile birlikte vererek belirli görüşleri dayatmamaya gayret eden, Osmanlı coğrafyasının ve İstanbul'un çok kültürlü yapısını gösteren geleneksel bir sanatımızdır.

4. Yeşilçam Dönemi Türk Sineması ve Güldürü Ağırlıklı Filmler

Türkiye'de sinema ancak 1950'li yıllar ile birlikte popüler bir alan haline gelir. Bunda, 1948 yılında yürürlüğe giren ve Türk filmlerinden yabancı filmlere oranla daha az vergi alınması üzerine olan karar etkili olur. Bu karar ile birlikte film yapımı kârlı bir iş haline gelmiş, peşi sıra yapım şirketleri kurulmuştur (Kırel, 2005, s.56). Görüldüğü gibi, sinema sektöründe yaşanan bu hızlı büyümenin önemli bir sebebi onun kârlı bir iş alanı olarak görülmesidir. Bundan dolayı, bu dönemde sinemacıların en büyük amacı, seyircileri sinema salonlarına çekmek olmuştur. Bu da filmlere her türden seyircinin ilgisini çekecek trüklerin eklenmesi sonucunu doğurmuştur (Kuyucak Esen, 2010, s.61). Bu dönemin bir diğer özelliği de sermayenin büyük oranda sektör dışından gelmesidir. Bu da sinemadan elde edilen gelirlerin tekrar sinemaya dönmesini engellemiş, bunun sonucunda da sinemaya gerekli yatırımlar yapılmamıştır (Kırel, 2005, s.65-66). Yeşilçam'ın anlatı yapısının oluşmasında ve onun halk ile bütünleşik bir endüstri haline gelmesinde bölge işletmeciliği sisteminin önemli bir payı vardır. Anadolu'nun farklı yerlerinden gelen sermayedar kişiler olan bölge işletmecileri İstanbul'daki yapımcılara avans verir, filmler de bu sayede çekilebilirdi. Bölgelerinde ne türden filmlerin sevildiğini çok iyi bilen işletmeciler filmin anlatı yapısına da müdahale eder, onların tercihleri seyirciyi salona çektiğinden yapımcılar onların kararlarına sadık kalırdı (Tunç, 2012, s.76). Görüldüğü gibi Yeşilçam döneminde sinemayı sanatsal bir anlatım aracı olarak değil de maddi gelir elde etmek amacıyla tercih eden sektör dışı yatırımcıların varlığı, halkın sinema salonlarına çekilmesinin en büyük amaç olmasını da beraberinde getirmiştir. Şükran Kuyucak Esen, bu olguyu şu şekilde açıklar;

"...Bir filmin içine dindarlar için uzun ezan ve dua sahneleri, erkekler için uzun pavyon ve göbek dansı sahneleri, genç kız ve kadınlar için platonik aşk sahneleri, çocuklar içinse komik hallere düşen şişman aşçı, şaşkın hizmetçi sahnelerini ardı ardına yerleştirmektedirler. Özdeşleşmeyi sağlayacak özlere, hayaller, her izleyicinin kendini mahallesinin milyoneri gibi düşlemesini sağlayacak, bol bol tüketilen varlıklı yaşam biçimleri; her gencin kendisini 'tapınacak' kadın ya da adam gibi hissetmesini sağlayacak güzel, sağlıklı ve şık insan tipleri, perdeden salonlara saçılmaktadır. Hizmetçili, otomobilli, lüks apartman daireli yaşamlar içinde yaşanan aşkları, sıklaşılarak ve kozmetiklerle güzelleşerek âşık edilen varlıklı sevgilileri anlatan filmler insanlara tükettikçe mutlu olacakları duyusunu vermektedir." (2010, s.61).

Rekin Teksoy da Yeşilçam filmlerinin belirli formüller uyarınca gerçekleştirildiğini belirtir;

"Sanat birikimi ya da kaygısı olmayan yapımcılar, bir iki, bilemediniz üç dört hafta içinde çekilen filmlerle, el yordamıyla da olsa, yeni bir meslek kolunun ortaya çıkmasını sağladılar. Minare, ezan, mevlüt ve mezarlık görüntüleri; gazelhanlar, hananeler, rakkaseler; kötü yürekli varlıklı erkekler ve kadınlar; iyi yürekli yoksul genç kız ve delikanlılar; kötü yola düşmüş altın yürekli fahişeler; namus

uğruna işlenen cinayetler; aldatılan eşler, tecavüze uğrayan kadınlar bu filmlerin yaygın öğeleri oldu. Bu filmleri izleyenler, o yıllar Türkiye'sinin toplumsal yaşamı konusunda, filmin çekildiği kent, kasaba ya da köyün sokak görüntülerinden başka bir şey bulamazlar.” (2009, s. 482).

Oğuz Adanır, popüler Türk sineması için oyuncu olgusunun önemine değinir. Türk filmlerinin önemli bir çoğunluğunda geleneksel masallarda olduğu gibi anlatıcıdan ziyade kahramanlar ve bu kahramanların yaptıklarının önemli olduğunu belirten Adanır, bundan dolayı Türk sinemasının yönetmen sineması olmadan önce bir oyuncu sineması olduğunu dile getirir. Filmlerin yönetmenleri üzerinden değil, başrol oyuncularından değerlendirildiğini belirtir (2003, s.141). Yeşilçam dönemi sinemasının bir diğer kendine has özelliği, bir tür sineması olmasıdır. Adanır, Yeşilçam sinemasında iki hâkim anlatı türü olduğunu ifade eder. Bu anlatım türlerinden bir tanesi melodram iken diğeri komedidir (2003, s.147). Melodram sözcüğü şarkı anlamına gelen melos ile oyun anlamına gelen drame sözcüklerinin birleşiminden oluşmuştur (Akpınar, 2015, s.65). Acıma duygusunu harekete geçiren melodram filmleri, anlatısını masum bir kişiye haksızlık yapılması ilkesinden hareketle kurar. İzleyici, filmdeki karakterler ile özdeşlik kurar. Seyirci aslında perdedeki karakter için değil kendi hayatı için gözyaşı döker. Melodramatik filmlerde duygular yoğun bir biçimde yaşanır. Sonsuz iyi ile sonsuz kötü iki karakterin çatışması üzerine kurulu bu filmlerde rastlantılar, beklenmedik zamanda gelen yardımlar ve akla yatkın olmayan şeyler ile bolca karşılaşılır (Singer, 2001, 44-46). Türkiye’de melodram türünün yerleşmesinde İkinci Dünya Savaşı sırasında Amerikan filmlerinin Mısır üzerinden gelmesinin önemli bir payı vardır. Mısır filmleri de Amerikan filmleri ile birlikte Türkiye’ye gelmeye başlamış, Türk seyircisinin bu türden filmleri sevmesi ile birlikte Türk sineması da bu minvalde film üretir hale gelmiştir (Coşkun, 2009, s.25).

Komedi de Türk sineması için bir diğer önemli türdür. Türk sinema tarihi boyunca önemli sayıda güldürü özelliğiyle ön plana çıkan film çekilmiştir. Oğuz Makal, *Gülmenin Sineması* adlı kitabında, Türk sinema tarihi boyunca dikkat çeken güldürü film ve sanatçıları tarihsel olarak inceler. Türkiye’de ilk komedi tiplemesinin Bican Efendi olduğunu dile getiren Makal, *Bican Efendi Belediye Müfettişi*, *Bican Efendi Tebdili Havada*, *Bican Efendi Yeni Zengin*, *Bican Efendi Para Peşinde*, *Bican Efendi Vekilharç*, *Bican Efendi Mektep Hocası* ve *Bican Efendi'nin Rüyası* olmak üzere komedi filmlerinin çekildiğini belirtir. *Mürebbiye* ve *Binnaz* filmlerinin de güldürü çizgisinde hayat bulduğunu dile getiren Makal, daha sonra Muhsin Ertuğrul’un da *Karım Beni Aldatırsa* ve *Cici Berber* gibi örneklerde de görüldüğü üzere komedi filmleri çektiğini dile getirir (Makal, 2017, s.474-477). Murat Ünal, Sinemacılar Dönemi’ne kadar geçen süre boyunca Türk sinemasında toplumsal konulardan ve derinlikten uzak, harekete dayalı güldürü filmleri çekildiğini belirtir. 1940’lar ile birlikte seyirci tarafından beğenilen ve yıldız oyuncu haline gelen ilk güldürü sanatçıları ortaya çıkmıştır. Güldürü ustası İsmail Dümbüllü bunlardan biridir (Ünal, 2018, s.28-29). 1950’li ve 1960’lı yıllara gelindiğinde sinemada güldürü özellikleriyle ön plana çıkan Cilalı İbo, Adanalı Tayfur ve Turist Ömer gibi tiplmeler hayat bulacaktır. Bu dönemde melodram filmlerinde dahi güldürü özellikleri ile ön plana çıkan karakterler yer alır. Vahi Öz, Suphi Kaner ve Necdet Tosun gibi oyuncular melodramatik filmlere güldürü öğeleri ekleyen tipler olurlar (Makal, 2017, s.486-487). 1970’li yıllarda da Türk sinemasında güldürü filmleri çekilir. Bu dönemde Ertem Eğilmez, *Şaban Oğlu Şaban* (1977), *Salak Milyoner* (1974) ve *Köyden İndim Şehire* (1974) gibi filmlere imza atar.

5. Türk Sinemasında Karagöz ve Hacivat

Sinema, modern dönemde icat edilmesi hasebiyle sınırların görece muğlaklaştığı bir dönemde hayat bulan ve anlatı yapısının ortaya çıktığı Batı coğrafyasında inşa edildiği bir sanattır. Karagöz ise bunun aksine anlatısını belirli zıtlıklar, yanlış anlamalar üzerine kuran, başı ile sonu değişmeyen bir ışık gölge oyunudur. Bununla birlikte Türk sinemasında Karagöz oyununu anlatısına dahil eden filmler hayat

bulmuştur. Aynı şekilde, bu oyunun Türk sinemasının kökeni olarak kabul edilip edilemeyeceğine yönelik tartışmalar da gerçekleştirilmiştir.

Türk sinema tarihi boyunca Karagöz ve Hacivat üzerine olan ya da bu sanatı yan bir öge olarak kullanan filmler çekilmiştir. Bunlardan ilki 1933 yılında Hazım Körmükçü tarafından çekilen *Yeni Karagöz*'dür. Film, kendisi de bir Karagöz oynatıcısı olan Körmükçü'nün oyunu kameraya alması ile oluşmuştur (Scognamillo, 2014, s.1). Lütfi Ö. Akad'ın 1960 yılında çektiği *Yangın Var* adlı filmde de Karagöz ve Hacivat kendisine yer bulur. Osmanlı dönemi İstanbul'unda tulumbacılık yapan Murat'ın paşa kızı Müjgân ile aşkının anlatıldığı filmde Karagöz, mahallelinin akşam olduğunda izlediği bir seyirlik olarak gösterilir. Yavuz Turgul, 1993 yılında çektiği *Gölge Oyunu* adlı filmde Karagöz ve Hacivat'ı gündeme getirir. Filmde, modern birer Karagöz ve Hacivat olan Abidin ile Mahmut'un İstanbul'da hayatta kalma hikâyesi anlatılır. İkisinin yabancı bir kadına sahip çıkmaları hayatlarını değiştirecek ve bu, tasavvufi bir taraftan bakıldığında kendi tekâmüllerini engelleyen geçmiş sıkıntıları ile hesaplaşmalarını sağlayacaktır. Ezel Akay'ın *Hacivat Karagöz Neden Öldürüldü* adlı filmi 2006 yılında vizyona girer. Film, Osman Bey zamanında yaşayan Karagöz ve Hacivat'ın hikâyelerini anlatır ve bu oyunun nasıl ortaya çıktığı üzerine de var olan rivayetlerden birisini kendisine temel olarak alır. Derviş Zaim'in 2010 yılında çektiği *Gölgeler ve Suretler* adlı filmde de Karagöz ve Hacivat merkezdedir. Kıbrıs'ta Rum çeteler ile Türkler arasında çatışmaların yaşandığı bir dönemde geçen filmde Karagöz oynatan bir karakter vardır. Bunun ötesinde, Karagöz ve Hacivat filmde, yıllardır birbiri ile konuşmayan iki kardeş ve onun ötesinde Kıbrıs'ta yaşayan Türk ve Rumların yaşadıkları anlaşmazlıkların alegorik şekilde yansıtıldığı bir sembole dönüşür.

Karagöz ve Hacivat, Türkiye'de özellikle 1960'lı yıllarda hayat bulan sinema tartışmalarında kendisine önemli bir yer bulmuştur. Bu tartışmalar, dönemin Ulusal Sinema düşüncesi etrafında gelişmiştir. Ulusal Sinema düşüncesi, dönemin önemli yönetmenlerinden Halit Refiğ tarafından teorize edilmiştir. Refiğ'e göre Türk toplumu, Batı toplumlarından farklı bir tarihsel gelişim sürecine sahiptir. Bundan dolayı onun sanatı, Batı toplumlarında olduğu gibi bireyi değil toplumu yansıtmakta ve anonim özellikler taşımaktadır. Türk sinemasının da halktan beslendiği için anonim özellikler taşıdığını belirten Refiğ, bundan dolayı onun Karagöz sanatı ile benzerliklere sahip olduğunu dile getirir (Refiğ, 2009, s.142). Refiğ'e göre Türk sineması Karagöz ile fiziksel bir benzerliğe sahip olmamakta fakat müşterek bir tabanı paylaşmaktadır (Coşkun, 2009, s.61). Dönemin Ulusal Sinema tartışmalarında yer alan Metin Erksan için de Karagöz ve Hacivat, Dede Korkut Hikâyeleri ve Türk masalları ile birlikte Türk sinemasının trajedi ve dram bakımından kökenleri arasında yer alır (Makal, 2007, s.455). Ulusal Sinema bağlamında değerlendirilen bir diğer yönetmen ise Duygu Sağıroğlu'dur. Sağıroğlu'na göre Türk sineması Türk insanının dünya görüşünü yansıtmalıdır ve bu minvalde onun Karagöz dâhil olmak üzere geleneksel sanatlardan fiziksel olarak olmasa da anlamsal olarak yararlanması gerekmektedir (Coşkun, 2009, s.71-72). 1960'lı yılların Karagöz ve Türk sineması tartışmalarında Nijat Özön ise Ulusal Sinemacıların karşısında yer almaktadır. Özön, geleneksel sanatlarımızın sinema ile farklı formlara sahip olduğunu belirtir ve bu bağlamda Karagöz'ü de dâhil ederek bu sanatları Türk sinemasının gelişmesinin önündeki engeller olarak görür (Özön, 2014, s.64-65). Görüldüğü gibi 1960'lı yıllarda Türk sinemasının kökeni üzerine önemli tartışmalar yaşanmıştır. Bu tartışmalar, Karagöz sanatının Türk sinemasının kökeni olup olamayacağı ve Türk sinemasının ondan ne oranda faydalanabileceği üzerinedir.

6. Türk Sineması ile Karagöz ve Hacivat Oyununun Paylaştığı Müşterek Zemin

Karagöz oyununun belirli kurallar çerçevesinde hayat bulduğunu görmüştük. Başlangıcından sonuna kadar bütün aşamalarının önceden belirlendiği oyunda hayalinin yaratıcı bir kişilik olarak oyuna katabileceği şeyler oldukça sınırlıdır. Yeşilçam sisteminde de filmler büyük oranda bu minvalde üretilmekteydi. Daha önce de gördüğümüz gibi bölge işletmeciliği sisteminde yapımcılar sermayedarlara bağımlı olduklarından, filmlerin belli kalıpların dışına çıkması son derece zordu. Bundan dolayı Türk filmlerinde, Karagöz oyununda görüldüğü gibi belirli formüller uygulanıyordu.

Karagöz oyunu tiplemelere dayanır. Her bir tipin asla vazgeçemediği karakteristik özellikleri vardır. 1950 ile 1970'li yıllar arasında çekilen güldürü ağırlıklı popüler Türk filmleri de Karagöz ve Hacivat'la doğru orantılı bir biçimde tiplmeler üzerine kuruludur. Türk sinema tarihi boyunca Cilalı İbo, Turist Ömer, Şaban gibi tiplmeler ile karşılaşırız. Her bir tipin kendine has özellikleri vardır. Örneğin Cilalı İbo saf, temiz ama bir o kadar da hazırcevap ve kadınlara karşı zaafı olan bir tiptir. Şapkasında ismi yazılıdır ve filmlerinde Arabistan'a ya da Almanya'ya hükümdar da olsa onun gönlünde ayakkabı boyacılığı vardır. Turist Ömer de İstanbul sokaklarında yaşayan bir aylaktır. Çalışmayı sevmeyen ve bunu bir hayat felsefesi haline getirmiş Turist Ömer kendisini farkında olmadan küresel bir boyuta sahip sorunların içinde bulur ve bu sorunların üstesinden iyi niyeti ve saflığıyla gelir. Her ne kadar tipten tipe girse de Şaban tiplemesi de genel olarak içinde bulunduğu ortamda düzeni bozan, saf ama aynı zamanda kurnaz bir tipleme olarak karşımıza çıkar. Öztürk Serengil de filmlerde asabi, yerinde duramayan, Türkçe kelimeleri bilinçli bir şekilde yanlış telaffuz eden bir tiplemedir. Örneğin şapkaya şepke, tamama temem, evete ise bittabi der.

Karagöz oyununda ana karakterler kadar yan karakterler de birer tiplemedir. Bu oyunda Laz, Rum, Yahudi, Beberuhi, Tuzsuz Deli Bekir gibi tiplmeler vardır ve her biri geldiği coğrafya ve sosyal statüleri uyarınca oyunda güldürü unsurunu besler. Yeşilçam filmlerinde de Karagöz'de olduğu gibi yan karakterlerin birer tipleme olduğu görülür. Bu filmlerde de Laz, Kürt, Arap, Frenk ya da ırksal bağlamın ötesinde kabadayı ya da okumuş kişiler birer tipleme olarak sunulur. Örneğin, *Cilalı İbo ve Kirk Haramiler* adlı filmde Cilalı İbo Saristan adlı ülkenin kendisine miras olarak kaldığını öğrenir ve o ülkeye gider. Film boyunca basmakalıp Arap tipinin her çeşidi ile karşılaşırız. Lütfi Ö. Akad'ın *Yangın Var* filminde ise aslen Afrika kökenli olan bir Arap Bacı tiplemesi vardır. *Nasreddin Hoca ve Timurlenk* filminde ise Yahudi tiplemesi ile karşılaşırız. Çoğu filmde her bir tipin kendine has cümleleri vardır ve film boyunca karşılaştıkları çoğu durumda o cümleyi tekrar ederler. *Adanalı Tayfur Kardeşler* buna iyi bir örnektir. Film boyunca Öztürk Serengil'in canlandırdığı tip; 'Patlangoz bir durum', Ahmet Tarık Tekçe'nin canlandırdığı Ahmet; 'Olmaz ki, böyle de evlilik olmaz ki', Hüseyin Baradan'ın canlandırdığı Kâmil ise, 'Abi değil şef' repliklerini tekrar eder. *Ne Şeker Şey* adlı filmde de Vahi Öz'ün canlandırdığı Hacı Mansur, film boyunca; 'Horozuna kravat taktığım' repliğini tekrar eder. Türkçe'nin bu şekilde kullanılması ile Karagöz ve Hacivat oyununda da karşılaşırız. Karagöz oyunu da karakterlerin Türkçe kelimeleri yanlış anlamaları ya da yanlış telaffuz etmeleri üzerinden güldürü unsurunu besler.

Karagöz oyununda tiplmelerin Osmanlı toplumunun farklı sınıfsal yapılarını temsil ettiğini görmüş, oyun içerisinde farklı ekonomik ve kültürel sınıflardan gelmenin bir dram yaratmadığını, aksine güldürü ögesini beslediğini belirtmiştik. Yeşilçam döneminde çekilen güldürü ağırlıklı popüler Türk filmlerinin de bu türden bir arka plana sahip olduğunu söyleyebiliriz. Yeşilçam dönemi güldürü filmlerinde başkarakterler büyük oranda yoksul bir hayat yaşamaktadır. Yoksulluklarının dramatik bir şekilde perdeye yansıtılmadığı karakterler film boyunca çok farklı ekonomik ve kültürel sınıfın içine girme fırsatına sahip olur. Film boyunca zenginlerin dünyasında söz sahibi olacak kadar güçlenen karakterler

filmin sonunda, filmin başındaki yoksul hayatlarına geri döner. Bunu da mutluluk ile karşırlar. Film, seyirciye başkarakter ile özdeşleşme sunmaktan ve onları kısa süreliğine de olsa varlıklımış gibi hissettirmekten öteye gitmez, aksine filmin sonunda onların yoksul hayatlarının yüceltilmesini de gerçekleştirir.

Müzik, Karagöz oyununun önemli bir bileşenidir. Oyunun içerisinde türkülere, şarkılara, oyun havalarına, köçeklere, peşrev ve saz semailerine yer verilir (Mutlu, 2002, s.13). Nihad Sami Banarlı'ya göre seyirciler, sevdikleri ezgileri Karagöz oyunu sırasında dinlemekten zevk duyarlar (2014, s.55). Benzer bir durum Yeşilçam dönemi popüler Türk filmleri için de geçerlidir. Türk filmleri için de müzik önemli bir yerde durmaktadır. Film boyunca, hikâyeden kopmak pahasına da olsa müziklere özel bir bölüm ayrılır. *Turist Ömer Arabistan'da* ve ardından çekilen *Turist Ömer Boğa Güreşçisi* filmleri buna iyi bir örnektir. *Turist Ömer Arabistan'da* adlı filmde Erol Büyükburç, filmin oyuncu kadrosunda yer almamasına rağmen meyhanede bir şarkıyı başından sonuna kadar seslendirir. Büyükburç'u filme dâhil etmek için, *Turist Ömer*'in de meyhanede bulunduğu bir anda, onun meyhaneye gelen büyük bir şarkıcı olduğu anons edilir ve şarkı söylemesi istenir. Devam filmi *Turist Ömer Boğa Güreşçisi* filminde ise Erol Büyükburç bu kez filmin başrolündedir. İspanyol bir şarkıcıyı canlandıran Büyükburç, film boyunca birçok kez şarkı söyleyecektir.

Karagöz ve Hacivat oyunu büyük oranda bu iki tipten biribirinden farklı sosyal statü ve karakterinin karşılaşmasının oluşturduğu gülünç durumlar üzerinden ilerler. İkisinin birlikteliği güldürü unsurunu besleyecek bir alan açar. Güldürü ağırlıklı popüler Türk filmlerinde de farklı mizaç ve sosyal sınıflara ait tiptemelerin birlikteliği ile karşılaşırız. Örneğin *Tosun Paşa* filminde, evin beyi Lütfü ile hizmetçisi Şaban karakterinin birlikteliği filmdeki güldürü unsurunu en çok besleyen öge olmaktadır. *Turist Ömer*, *Cilalı İbo* ya da *Adanalı Tayfur* filmlerinde de çok farklı ekonomik ve sosyal sınıftan gelen karakterin birlikteliği güldürü unsurunu beslemektedir.

Sonuç

Geleneksel Türk sanatları arasında yer alan Karagöz ve Hacivat sahip olduğu seyirci, hayali, perde ve karakterler ile sinemayla benzerliklere sahiptir. Anlatım yapısı ile yüzyıllar boyunca Anadolu insanı tarafından beğeni ile takip edilmiş, modern dönemde tiyatro, sinema, radyo ve televizyon gibi teknolojilerin günlük yaşamda kullanılmaya başlanması ile önemini büyük oranda yitirmiştir. Anadolu insanının beğenisi uyarınca şekillenmiş, bu topraklarda var olan kültür ile mündemiç bir yapıya sahip olmuştur. Bunu, geleneksel Batı sanatlarında görülen dram ve mizansen gibi özellikleri içinde barındırmamasında da görmekteyiz. Yeşilçam sineması da farklı bir dönem ve boyutta da olsa anlatısını çok da uzak olmayan doğrular ekseninde inşa etmiştir. 1950 ile 1970'li yıllar arasında gerçekleştirilen popüler güldürü filmlerinde Karagöz ve Hacivat'ta da görülen tiptemelere, olay örgülerine, karakter yapılanması ve dönüşümlerine rastlanmaktadır.

Her ne kadar modern bir sanat olan sinemayı etkileyen birden çok etken var olsa da geleneksel sanatlar ile benzerlik gözle görülür seviyededir. Yeşilçam döneminde komedi, temelde bir seyirci sineması olan, seyircinin beğenisi uyarınca şekillenen dönemin sinemasında en çok tercih edilen film türleri arasındadır. Karagöz ve Hacivat da yüzyıllar boyunca halk ile kurulan doğrusal bağ sonucunda varlığını sürdürmüştür ve bu bağ güldürü unsuru ekseninde inşa edilmiştir. Hikâyenin İstanbul merkezli olması, güldürü unsurunun karakterlerin sınıf ve statüleri ile Türkçeyi kullanma düzeyleri üzerinden şekillenmesi, kişilerin çeşitli tiptemeler uyarınca varlık gösterebilmesi, anlatının doğrusal bir biçimde gelişip sonlanması, bu benzerlikler arasında gösterilebilir.

Bununla birlikte, metinlerarası incelemelerde görüldüğü gibi, Yeşilçam dönemi komedi filmleri ile Karagöz ve Hacivat oyunlarını parodi, pastiş, alıntı ya da gönderge gibi temalar ekseninde ele alamıyoruz. Çünkü, Karagöz'ü anlatısının merkezine koyan filmlerin dışında hayat bulan diğer komedi filmlerinde, bu oyuna doğrudan bir göndermede bulunulmamaktadır. Karagöz oyunu, doğrudan atıf yapılan bir unsur olarak karşımıza çıkmamaktadır. Fakat paylaşılan ortak zemin, benzer bir anlatı ve karakter yapılanmasının ortaya çıkmasını beraberinde getirmektedir.

Kaynakça

- Akpınar, Ş. (2015). Melodram ve Modernite İlişkisi Bağlamında, Yeşilçam Sinemasında Avrupalılık Görünümünün Kadın Karakterler Üzerinden Temsili: Kezban Filmleri Örneği. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 10(10), 61-80.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(2), 368-388.
- Banarlı, N. S. (2014). Karagöz. Ü. Oral (drl.). *Karagöznâme*. Kitabevi.
- Coşkun, E. (2009). *Türk Sinemasında Akım Araştırması*. Phoenix.
- Çarpan, N. (2014). Karagöz ve Şeyh Küşteri. Ü. Oral (drl.). *Karagöznâme*. Kitabevi Yayınları.
- Erdoğan, N. (2017). *Sinemanın İstanbul'da İlk Yılları*. İletişim.
- Gökmen, M. (1989). *Başlangıçtan 1950'ye Kadar Türk Sinema Tarihi ve Eski İstanbul Sinemaları*. Denetim Ajans.
- Kabaklı, A. (2014). İbret Perdesi. Ü. Oral (drl.). *Karagöznâme*. Kitabevi.
- Kirel, S. (2005). *Yeşilçam Öykü Sineması*. Babil.
- Kuyucak Esen, Ş. (2010). *Türk Sinemasının Kilometre Taşları (Dönemler ve Yönetmenler)*. Agora Kitaplığı.
- Makal, O. (2017). *Yönetmenleri ve Filmleriyle Gülmenin Sineması*. Hayalperest.
- Mutlu, M. (2002). *Karagöz Sanatı ve Sanatçıları*. T. C. Kültür Bakanlığı.
- Nutku, Ö. (2014). Karagöz ve Bugünün Türk Sahnesi. Ü. Orak (drl.). *Karagöznâme*. Kitabevi.
- Pekman, C. (2010). *Filim Bir Adam: Ertem Eğilmez*. Agora.
- Oral, Ü. (1996). *Karagöz Perde Gazelleri*. T. C. Kültür Bakanlığı.
- Ortaç, Y. Z. (2014). Eski Tiyatrocular. Ü. Oral (drl.). *Karagöznâme*. Kitabevi.
- Öngören, F. (1998). *Cumhuriyetin 75 Yılında Türk Mizahı ve Hicvi*. Türkiye İş Bankası Kültür.
- Özhan, M. (2014). Türk Gölge Oyunu. Ü. Oral (drl.). *Karagöznâme*. Kitabevi.
- Özön, N. (2014). Sil Baştan. Ü. Oral (drl.). *Karagöznâme*. Kitabevi.
- Özön, N. (2008). *Sinema Sanatına Giriş*. Agora.
- Refiğ, H. (2009). *Ulusal Sinema Kavgası*. Dergâh.
- Sarı, E. (2016). *Karagöz ile Hacivat*. Nokta e-Book Publishing.
- Scognamillo, G. (2014). Türk Sinemasının Yüzüncü Yılı ve Türkiye'de Belge Filmi Çalışmaları... *Cinetele*, 5, 1.
- Sevin, N. (1968). *Türk Gölge Oyunu*. Büyük Türk Yazarları ve Şairleri Komisyonu.
- Singer, B. (2001). *Melodrama and Modernity*. Columbia University Press.
- Teksoy, R. (2009). *Rekin Teksoy'un Sinema Tarihi Cilt 1*. Alfa.
- Tunç, E. (2012). *Türk Sinemasının Ekonomik Yapısı (1896-2005)*. Doruk.

Ünal, M. (2018). 1960-1990 Yılları Arasında Toplumsal Eleştiri Perspektifinden Türk Güldürü Sineması. *Sosyoloji Dergisi*, 37, 21-39.

30. Yaşayan halk hekimleri ve halk hekimliği uygulamaları: Arabacıbozköy örneği¹

Şule GÜMÜŞ²

APA: Gümüş, Ş. (2023). Yaşayan halk hekimleri ve halk hekimliği uygulamaları: Arabacıbozköy örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 486-499. DOI: 10.29000/rumelide.1283691

Öz

Günümüzde ilgi odağı hâline gelen halk hekimliği Türk kültüründe önemli bir yere sahiptir. Modern tıbbın gelişim göstermediği dönemlerde hastalıkları önlemek / sağıltmak için doğanın sunduğu olanaklar ve hayat tasavvurunun meydana getirdiği inanışlar halk hekimliği uygulamalarının ortaya çıkmasında ve gelişmesinde etkili olmuştur. Anadolu'da halk hekimliği etrafında şekillenen belli bir kültür söz konusudur. Bu kültür halk hekimliğinin temel kurumu olan ocaklar aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarılmakta, gelenekten geleceğe devam ettirilmektedir. Halk hekimliği kültürünün sürdürülebilirliği halk hekimi olan ocak/ocaklılar tarafından sağlanmaktadır. Ocaklılar sadece bir hastalığa bakabileceği gibi birden çok hastalığı da sağıltabilmektedir. Günümüzde ocakların / ocaklıların sayısı git gide azalmaktadır. Bu durumun çeşitli nedenleri vardır. Modern tıp imkânlarının gelişmesi ve tıbbi hizmetlere ulaşma imkânlarının kolaylaşması, inanca dayalı olan halk hekimliği uygulamalarının batıl olarak değerlendirilmesi, doğal yöntemlerin iyileştirici gücüne inanılmaması, çeşitli nedenlerden dolayı gençlerin halk hekimliğini yapmak istememeleri bunlardan bazılarıdır. Bu çalışmada halk hekimliği kültürünü sürdüren ve gelecek kuşaklara aktarmada önemli roller üstlenen halk hekimlerinin günümüzdeki varlığı ve halk hekimliğine yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar Akhisar / Arabacıbozköy örneği üzerinden değerlendirilmiştir. Çalışmada derleme ve tahlil yöntemi kullanılmıştır. Yaşayan halk hekimlerinin güncel uygulamaları tespit edilmiştir. Bu uygulamalardan büyük bir kısmının gelenekten gelen uygulamalar olduğu, bazılarınsa günümüze uyarlandığı görülmektedir. Arabacıbozköy'de tespit edebildiğimiz on ocak bulunmaktadır. Önceki yıllarda ocak sayısının daha fazla olduğu, günümüze doğru gittikçe azaldığı gözlemlenmiştir. Çalışmanın amacı UNESCO'nun "kültürün sürdürülebilirliği" politikasından hareketle yaşayan halk hekimlerini ve güncel halk hekimliği uygulamalarını kayıt altına alarak gittikçe kaybolan bir geleneği görünür kılmak, halk hekimliği üzerine yapılacak karşılaştırmalı çalışmalara yeni bir kaynak sunmaktır.

Anahtar kelimeler: Kültür, Halk hekimliği, ocak / ocaklı, Arabacıbozköy, Yaşayan halk hekimleri

Living folk healers and folk medicine practices: The example of Arabacıbozköy

Abstract

Folk medicine is referred to as "complementary medicine" or "alternative medicine". Folk medicine, which has become the center of attention today, has a significant place in Turkish culture. During the times, when modern medicine did not appear yet, the chances that nature offers to prevent or cure diseases and the idea of life that led to beliefs played a huge role in the emergence and development

¹ ETİK: Bu makale için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığınca 31.01.2023 tarihli, 2023/23 sayılı kararlar ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Halkbilimi Bölümü (Sivas, Türkiye) sulegezer45@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7028-6292 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283691]

of folk medicine practices. There is a specific culture shaped around folk medicine in Anatolia. This culture has been passed down from generation to generation through the hearths, which are the fundamental institution of folk medicine, and maintained from tradition to the future. The sustainability of folk medicine culture is ensured by the hearths / the hearth members, who are folk healers. Not only can the hearth members treat one disease, but they can also offer a cure for more than one disease at the same time. Today, the number of the hearths / the hearth members is gradually decreasing. There are several reasons for this situation. Some of these are the development of modern medical facilities and the ease of Access to medical services, the acceptance of religious folk medicine practices as superstitious, the disbelief in the healing power of natural methods, and the unwillingness of young people to practice folk medicine for several reasons. In this study, the current existence of folk healers, who maintain folk medicine culture and play a significant role in transferring it to future generations, and their practices for folk medicine were examined through the example of Akhisar / Arabacıbozköy. The compilation and analysis methods were used in the study. Current practices of living folk healers were determined. It is clear that most of these practices are traditions, and some of these have been adapted to the present conditions. While there was no change in religious treatment methods, it was found that traditional practices were renewed and repeated by making use of modern medicine and technology in other methods. Treating warts via video call and using medical drugs and materials such as aspirins and bandages are examples of this situation. There are eleven hearth members that we could find in Arabacıbozköy. It was observed that the number of the hearth members was higher in the previous years, but this number gradually decreased since there was no one to maintain the hearth culture after the members' death. This study aims to bring the gradually dying tradition to light by recording the living folk healers and current folk medicine practices based on the "sustainable development" policy of UNESCO and to present a new source for comparative studies on folk medicine.

Keywords: Culture, folk healers, the hearth / the hearth members, Arabacıbozköy, living folk healers

Giriş

Halkın gözlemleri, inanışları ve tecrübeleri doğrultusunda geliştirdiği doğal sağaltım yöntemlerinin bütününe kapsayan halk hekimliği geçmişten günümüze yinelenerek ve yenilenerek varlığını sürdürmeye devam etmektedir. Halk hekimleri maddi ve manevi araçlardan yararlanmak suretiyle hastaların psikolojik ve biyolojik sağaltımını gerçekleştirmektedir. Çağımızda tamamlayıcı tıp veya alternatif tıp gibi isimlerle anılan ve ilgi odağı olan halk hekimliğinin Türk kültüründe önemli bir yeri vardır.

Modern Tıp bilgisinin gelişmediği dönemlerde ocak / ocaklı adı verilen halk hekimleri, doğadan yararlanarak veya içinden çıktıkları toplumun inanışlarından hareketle bir takım sağaltım yöntemleri geliştirmişlerdir ve bu yöntemler halk hekimliğini ortaya çıkarmıştır. Pertev Naili Boratav'a göre halk hekimliğinin ortaya çıkmasını sağlayan temel durum, halkın ekonomik sıkıntılar veya başka sebeplerden dolayı doktora gitmemesi veya gitmek istememesi sonucunda hastalıkları teşhis ve tedavide kendi yöntemlerini kullanmalarındır (1997: 122-123). Halk hekimliği ya da geleneksel tıp ilk dönem insanının doğa ile olan karşılıklı etkileşimi sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında halk hekimliği uygulamalarının oluşumunda halkın hayat tasavvuruna bağlı olarak gelişen inanışlara dayalı olan, sihir ve büyüün etkisi büyüktür. Olağanüstü güçlere dair inanışların hüküm sürdüğü toplumlarda hastalığa neden olan şeyin vücuda giren kötü ruhlar olduğuna yönelik bir yaklaşımla söz konusudur. Bunlardan

kurtulmak için ortaya konulan sihir ve büyüye yönelik uygulamalar halk hekimliğinin temelini oluşturmaktadır (Artun 2005: 181). Hastalığın biyolojik rahatsızlıktan ziyade doğaüstü güçlerin etkisine bağlı olarak ortaya çıktığına inanılan bu süreçte, ay ve güneş tutulmaları, yıldızların hareketleri, şimşek ve yıldırım gibi doğa olayları da hastalığa sebep olan etkenler arasında değerlendirilmiştir (Baytop 1985: 39). Bunun yanında kötü ruhlar (Arat 1995: 31), Tanrı'ya karşı bir suç işlemek (Roux 1998: 203; Eliade 1999: 247; Seyidoğlu 2002: 18) ve Tanrı kutunun insandan uzaklaşması (Ergun 2004: 213) gibi durumlar da hastalık sebebi olarak değerlendirilmiştir. Ruhun kaçırılmasının hastalığa sebep olduğuna inanan Türkler, sağaltımın kötü ruhların kovulmasıyla gerçekleşeceğini düşünmüşlerdir (Roux 1998: 65; Eliade 1999: 247-248). Bu tedaviyi de sadece kendisi de bir hastalık sonucunda mistik sırta ulaşan kam yapabilmektedir (Eliade 1999: 248). Hastalığın sebebi doğrultusunda tedavi yöntemleri belirlendiğine göre bu dönemde halk hekimliği uygulamalarının daha çok inanışa dayalı olan sihir, büyü ve efsunlamaya bağlı yöntemler olduğunu söylemek mümkündür.

Halk hekimliği uygulamalarının kaynaklarına bakıldığında mitik inanışlara dayanan ilkel dinlerin izleri görülmektedir. Türk halk hekimliği uygulamalarında da ilk halk hekimleri şüphesiz kamlar olmuştur. Kamlar din adamı olmalarının yanında şifacılık görevini de üstlenmişlerdir. Kamların birden çok görevi yerine getirdiğini ifade eden Durbilmez, onların halk hekimliği kapsamında değerlendirilebilecek işlevlerini şu şekilde belirtir: "(...) bazı eylem ve söylemlerle bedeni kötü ruhlardan arındırdığına inanılan büyücü, ruh sağlığı bozulan kimseleri dinî telkin ve musiki ile tedavi eden ruh hekimi, ruh sağlığı yanında vücut sağlığı konusunda da bilgi donanımına sahip olup çeşitli hastalıkları iyileştirdiğine inanılan halk hekimi, çeşitli hastalıkların tedavisinde kullanılmak üzere uygun bitkilerden ilaç yapan eczacı (...)" (2018: 20). Eskiden kamin halk hekimliği uygulamalarında tek başına üstlendiği görevi bugün ayrı ayrı kişilerin gerçekleştirdiği görülmektedir.

Türklerin İslam dinini kabulünden önceki dönemde kamların üstlendiği halk hekimliği görevini İslam'ın kabulünden sonra veliler (Ocak 1992: 10) veya ocaklar / ocaklılar üstlenmiştir (Durbilmez 2015: 99-106). İnanca dayalı mistik evrelerden geçen insanoğlu zaman içerisinde hastalıkları sağaltma hususunda gözlem ve tecrübelerinden hareketle doğadan yararlanma yöntemlerini de öğrenmiştir.

Türk halk hekimliği uygulamalarına bakıldığında inanışa dayalı uygulamalar ile tıp bilimine yaklaşan doğal yöntemlerin bir arada olduğu görülmektedir. Alazlama, göçürme, efsunlama, sihir, büyü gibi inanışa dayalı uygulamaların yanı sıra Atasagun, otacı, emci gibi kişilerin doğal ilaç ve uygulamalarının da yer aldığı görülmektedir (Atnur 2010: 55). Bu geleneğin devamı olan Anadolu halk hekimliğinde ise temelde üç sağaltım yöntemi öne çıkmaktadır: Sihir ve büyü yoluyla tedavi, ilaçla tedavi, hem ilaçla hem de sihir ve büyü ile tedavi (Köse 2004: 536). Türk halk hekimliğinde ocaklara, yatırlara veya kutlu yerlere gitmek, efsunlama veya üfürük yolu ile tedavi, rüyada veya yakaza hâlindeyken Hızır veya bir evliya ile karşılaşmak büyü niteliği taşıyan sağaltım yöntemlerindedir (Artun 2005: 203). Bitki, hayvan ve maden kökenli emlerle yapılan sağaltmalar, parpılama ve ırsava (Acıpayamlı 1969: 26; Artun 2005: 203), baharatlardan elde edilen emlerle yapılan sağaltmalar (Sakaoğlu 1986: 161-174) tıbbi yönü öne çıkan sağaltmalardır.

Modern tıbbın gelişmesi ve yaygınlaşması ile birlikte halk hekimliği uygulamalarının yerini tıbbi uygulamalar olsa da tıbbi uygulamaların yetersiz kalması durumunda veya maddi imkânların elvermemesi neticesinde halk hekimliği uygulamalarına müracaat edildiği görülmektedir (Alptekin 2010: 5). Halk hekimliği uygulamaları günümüze kadar canlılığını korumuş ve bir gelenek hâlini almıştır (Başaran 2021: 2). Bu canlılığı sağlayan beş temel sebep vardır: 1. Modern tıbbın nazar ve büyü gibi metafizik durumlarda yetersiz kalması. 2. Hastalığın hafife alınması sebebiyle modern tıbbı

başvurmama. 3. Halk hekimliği uygulamalarının doğal yöntemlere dayanmasından dolayı daha sağlıklı bulunması. 4. Halk hekimliği uygulamalarının içerisinde yer alan inanç boyutu. 5. Ekonomik sıkıntılardan dolayı modern tıp imkânlarından yararlanamama. Özellikle inanç boyutu halk hekimliği uygulamalarının canlı kalmasını sağlar. Hufford'un ifadesiyle "Halk hekimliği sisteminin modern hekimlik karşısında hayatta kalmasını sağlayan, önemini azalmasını önleyen, onun inançla olan bağlantısıdır. Tedavi usulleri ve sorular arasındaki düzenli bağlantılar tüm sistemin ağırlığının birazıyla değişmeye karşı koymaya imkân verir." (2007: 73).

Gelenek, tecrübe ve doğal koşullar doğrultusunda oluşup gelişen halk hekimliği içerisinde yer alan bazı ilaçlar ilk dönem tıbbına aittir. Zaman içerisinde bu doğal ilaçların yerini kimyasal içerikli ilaçlar alır ancak doğal ilaçlar halk tarafından unutulmaz, halk hekimleri onları kendi imkânlarıyla üretmeye devam eder (Boratav 1997: 127-128; Artun 2005: 202). Müntehâb-ı Şifâ ve Ebvâb-ı Şifâ adlı eserlerde yer alan tedavi yöntemlerinin ve ilaçların Anadolu halk hekimliğinde benzer şekilde uygulanması (Yaylagül 2014: 48-58) bugünkü halk hekimliği uygulamalarının kökenlerinin kamlık inancına bağlı uygulamaların yanı sıra eski dönem tıbbına ait uygulamalara da dayandığını göstermektedir. Halk hekimleri, bir başka ifadeyle ocaklılar gelenekten beslenerek günümüze kadar Türk halk hekimliği uygulamalarını sürdürmektedir.

Ocak / ocaklılar hakkında

Ocaklar Türk halk hekimliğinin temel kurumlarıdır. Herhangi bir nedenden dolayı doktora gidemeyen veya modern tıba başvurduğu hâlde olumlu sonuç alamayan hastaların başvurduğu halk hekimleri bir ocaktan yetişen ocaklılardır.

Ocak sözcüğünün dilimizde tespit edilen on farklı anlam değeri vardır. Konumuzu ilgilendiren halk hekimliğinde ocak "Dedelerden beri, belli bir hastalığı iyi ettiğine inanılan aile" şeklinde tanımlanmaktadır (Duvarcı 1990: 34). Fakat sözcüğün bu anlamı ateş yakılan yer ve aile anlamı ile de ilişkilidir. Bunu "ocaklıların tedavi metodu olarak kullandıkları işlemlerin önemli bir bölümü doğrudan ateş veya onun isisi, dumanı, külü, rengi ile alakalı (...)" olmasından anlıyoruz (Duvarcı 1990: 35). Bu hâliyle halk hekimliği uygulamalarının kökenleri mitik inanışlara uzanmaktadır ve ateş kültürüyle, atalar kültürü ile doğrudan ilintilidir.

Ocak ve ocaklı sözcükleri çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Ocaklı olan halk hekimi genelde bir hastalığa bakar ve o hastalığın ocağı (nüzul ocağı, siğil ocağı, yılcık ocağı vb.) olarak bilinir. Bunun yanında birden fazla hastalığı sağaltan ocaklılar da bulunmaktadır. Sağaltma gücünü el almak suretiyle elde eden ocaklıların aynı hastalık için birbirinden farklı yöntemleri bulunabilmektedir. Her ocaklı el aldığı pirinin yöntemini devam ettirir. El alırken de birbirinden farklı uygulamalar söz konusudur. Pirin avcundan su içmek, elinden bir şeyler yemek veya elini tutmak, pirin ocaklı olmaya aday olan kişinin sırtını sıvazlaması veya ağzına tükürür gibi yapması el verme şekilleri arasında yer alır. Bunun dışında şart koşup yemin ettirme de el verme yöntemi olarak tespit edilmiştir. El verecek olan kişi, el almaya aday olan kişiye bazı şartlar söyler ve bunları kabul ettiğine dair yemin etmesini ister. Bunlar arasında hastadan asla belli bir ücret talep etmemek, hasta ne zaman gelirse gelsin gerekirse işi gücü veya uykuyu bırakıp onunla ilgilenmek, hastaya sert davranmamak ve güler yüzlü olmak, hastanın akar yarası varsa ondan iğrenmemek gibi şartlar bulunmaktadır (KK9). Aday olan kişi bunları kabul edip yemin ettikten sonra pir el verir, okunacak duaları ve tedavi yöntemlerini öğretir.

Bir ocaklıdan el alabilmek için o ailenin mensubu olmak veya gelin gelme, damat olma yoluyla o aileye katılmış olmak şartını sağlamak gerekmektedir. Ancak ocaklının ailesinden (ocağından) olan kişi el alabilir. Bunun dışında bir süre ocaklı kişinin yanında çıraklık yapmış olmak, tedavinin inceliklerini görerek öğrenmiş olmak da el alabilmek için yeterlidir. Ayrıca içinde yatır bulunan bir köyün tamamının ocaklı olma durumu da söz konusudur. Afyon yakınlarındaki Karaca Ahmet Sultan ocağı buna örnek verilebilir. Daha çok ruh ve sinir hastalarının ve hamilelerin geldiği bu köyde köy sakini olan herhangi bir kişi ocaklı olarak tedavi yapabilmektedir (Duvarcı 1990: 35). Ocaklı erkek veya kadın olabilir. Bazı durumlarda erkek hastalara erkekler, kadın hastalara kadınlar bakabilmektedir. Anadolu’da hoca, abdal, okuyucu, üfürükçü, orumcu / urumçu, izinli, halk hekimi gibi adlar da verilen sağaltıcılara yaygın olarak “ocaklı” denmektedir (Zorluer 2018: 59). Kökleri kamlık dönemine kadar uzanan (Acıpayamlı 1969: 2) ocak geleneği günümüzde zayıflasa da canlılığını sürdürmektedir.

Arabacıbozköy

Bu çalışmada Manisa iline bağlı Akhisar ilçesinin bir mahallesi olan Arabacıbozköy’de yaşayan halk hekimleri / ocaklılar ve sağaltma yöntemleri üzerinde durulacaktır. Arabacıbozköy 2012’den önce köy statüsünde iken 2012’de çıkan Büyükşehir Yasası ile Akhisar’a bağlı bir mahalle olmuştur. 16. ve 17. yüzyıllara ait sicil defterlerinde Sancaklı oymağının bir kısmının bu bölgeye yerleştirildiği kaydedilmektedir (Gökşen 1946: 43). Aynı kaynakta Karayağcı oymağının bu bölgede yaşadığına dair bilgiler de mevcuttur. Fakat bu bölgeye ilk olarak hangi oymağın yerleştiği hususunda kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Buna göre Arabacıbozköy’ün tamamının Sancaklı Yörüklerinden oluştuğunu söylemek doğru değildir. Bu bölgenin çok eski bir yerleşim yeri olduğu tahmin edilmektedir. Bu bölge Bergama ile Akhisar arasında önemli bir geçittir ve Roma yolu üzerinde yer almaktadır. Böyle bir bölgenin çok eski zamanlarda bir yerleşim yeri olduğunu söylemek mümkündür.

Arabacıbozköy adının eskiden bu bölgede öküz arabası yapan Yörüklerin bulunması ve çevresinde bozkır arazilerin fazla olmasından hareketle verildiği tahmin edilmektedir. Köyde Karaosmanoğlu ayanlarının hâkim olduğu dönemde köyün gelişme gösterdiği ve büyüdüğü bilinmektedir. Bugün mahalle statüsünde olan Arabacıbozköy’de besicilik, tütün, zeytin ve kiraz üreticiliği geçim kaynağı olarak öne çıkmaktadır. Mahallede bir ilkokul ve sağlık ocağı bulunmaktadır. Mahallede meskûn olan 957 kişi bulunmaktadır.

Gelenekten geleceğe Arabacıbozköy’de yaşayan halk hekimleri

Al basma

Herhangi bir sebepten dolayı boğaz ağrısı olursa al basma yapılır. Üşütmeden kaynaklanan bademcik şişmelerinde, kabakulak kaynaklı boğaz şişmesi ve ağrısında bu halk hekimliği yöntemi uygulanmaktadır. Arabacıbozköy’de al basması yöntemini uygulayan bir ocaklı kişi bulunmaktadır. 1962 doğumlu ve ilkokul mezunu olan kaynak kişi (KK1) kayınvalidesinden el almıştır. Bir gün kayınvalidesi hasta iken boğazı ağrıyan biri gelir. O zamana kadar kaynak kişi kayınvalidesinin yanında onun neler yaptığını görmüştür. O gün kayınvalidesi ben çok hastayım sana elimi verdim sen bakıver, der. O da izinallah bakayım, der. O gün bu gündür kendisi de hasta geldiğinde bakar.

Kaynak kişi, kendisine boğaz şişmesi ve ağrısı şikâyeti ile gelen hastaların boğaz kısmına bir keçe koyup ardından ispirto suyu dökülmüş bir pamuğu ocakta yakar. Buna “pamuk hörletme” denmektedir. Yanan pamuğu hastaya yakınlaştırır ve dumanı hasta içine çeker. Ardından ocakta ısıtılan kızıl bakır kap

hastanın boğazına yerleştirilen keçenin üstüne basılır. Böylece ağrıyan yere sıcak uygulanmış olur. Tüm bu işlemler yapılırken nazar duaları, namaz sureleri okunur. Bu işleme “al basma” denmesinin sebebi kızıl bakırın boğaza konan keçe üzerinden basılmasıdır.

Buğday / bulgur püskürtmece

Halk arasında “buğday / bulgur püskürtmece” olarak bilinen bu rahatsızlık vücutta küçük kırmızılıkların çıkması ile kendini göstermektedir. Kan değerlerinin bozulması, vücudun aşırı ısıya maruz kalması sebebiyle oluşan bu kırmızılıklara isilik de denmektedir. Pütür pütür olmasından dolayı buğdaya / bulgura benzetilen bu kırmızılıkları gidermenin yolu halk arasında buğday / bulgur püskürten bir ocaklıya gitmektir.

Arabacıbozköy’de buğday / bulgur püskürtme işini yapan kaynak kişi (KK2) 1962 doğumlu, ilkokul mezunudur. Kaynak kişi kendisine gelen hastaların daha çok bebek veya çocuklar olduğunu belirtti. Tedavi yöntemi olarak basit bir uygulamayı gerçekleştirir. Bir avuç buğday veya bulgur alınır. Bir hastaya bir buğday / bulgura üfürerek nazar duaları okunur. Sonra buğday / bulgurun yarısı ağza alınarak hastanın üzerine püskürtülür. Geri kalanı ile hastanın vücudu ovalanır. Hastaya ekşi ve mayalı yememe konusunda perhiz verilir. Hasta bebekse perhize gerek yoktur.

İt dirseği / göz kanlanması

Herhangi bir nedenle ortaya çıkan göz ağrısı için başvuru halk hekimliği yöntemleri de mevcuttur. Arabacıbozköy’de bu işi yapan kaynak kişi (KK3) babaannesinden el almıştır. Halk arasında itdirseği, arpacık olarak bilinen hastalıkta, göz iltihaplanması veya kanlanması durumunda yapılması gerekenleri kaynak kişi şu şekilde aktarmıştır: Fincanın içine gümüş para, üç tane mercimek konulur ve üzerine su dökülür. Bu suya işaret parmağı batırılır ve has-tanın gözüne sürülür. Bu işlem üç kez tekrarlanır. Bu esnada üç İhlas bir Fatıha okunur. Fincanda kalan suyun içindekiler alınıp bir köpeğin üstünden dökülür. Köpek silkinince hastalık da hastadan düşüp gider. Bu uygulamanın olumlu neticelenmesi hastanın inanmasına bağlıdır. Bu uygulamadan başka bir pamuğu çaya batırıp hastanın gözüne sürmek ya da ılık çay lapasının hastanın göz kapaklarına sürülmesi de göz ağrısını gidermektedir.

Nazar

Bakışlardaki çarpıcı veya öldürücü güç olarak tanımlanan nazar, bakışlarında zararlı güç olduğuna inanılan kişilerin bu özellikleriyle canlı veya cansız varlıklara zarar vermesi şeklinde ortaya çıkan bir rahatsızlıktır. Bu tür kişilerin olumsuz bakışları neticesinde canlıların hastalık, sakatlık hatta ölüm gibi olumsuzluklara maruz kalabileceğine inanılmaktadır. Cansız nesnelere ise nazara uğramanın bozulma, kırılma gibi durumlara yol açabileceğine inanılır (Çıblak 2005: 206, Altan 2000: 104). Kişinin işinin ters gitmesi, bereketli bir işin duraklaması, kişiler arası iletişimin kötüye gitmesi veya bozulması gibi durumlar da nazara gelmeye bağlanır. Bir kişinin kıskanma veya kem gözle bakması neticesinde nazar ortaya çıkar.

Nazar canlılarda, özellikle insanda halsizlik ve iştahsızlık, mide bulantısı, gözlerin kararması, baş dönmesi, kirpiklerin top top olması gibi belirtilerle kendini gösterir. Kişinin içinin ürperip üşmesi, sudan korkması, sürekli gerinmek istemesi ve esnemesi de nazar belirtileri arasında yer almaktadır.

Nazar halk arasında insanı ölüme kadar götüren korkunç bir rahatsızlık olarak bilinir. “Nazar deveyi kazana, insanı mezara koyar.” şeklindeki atasözü, halk arasında yaygın olan “Büyükler mezardakilerin

yarısından fazlası nazardan ölmüştür, derdi. Hastalıkların çoğu nazarla girer.” ifadesi nazarın hafife alınmayacak kadar ciddi sonuçlara yol açabileceğini göstermektedir. Bu denli ciddi sıkıntılara yol açabilecek olan nazardan korunmak için bazı önlemlere başvurulmuştur. Nazarı önlemek için başvuru- lan en yaygın yöntem çeşitli nesnelere yapılan nazarlıklardır. Cam veya plastikten yapılan gök / mavi renkli ve üzerinde göz resmi olan yuvarlak, el veya nal şeklindeki nazarlıklar bebeğin beşiğine, küçük çocukların omzuna asılır. Halk arasında çaltı puluzu adı verilen dikenli bir çalı türünün meyvesi kumaşa yahut muşambaya muska şeklinde yedi kez sarılarak nazarlık olarak kullanılır. Bunun dışında, kaplumbağa kabuğu, hayvan kafatası (çoğunlukla at, kurt, geyik veya inek kafatası), boynuz, yılan kemiği, at nalı, çan, delikli taş, civa, şap, yumurta kabuğu, çeşitli bitki ve ağaçların parçalarından oluşturulan nazarlıklar takmak, maşallah demek de nazara önlem olarak gerçekleştirilen uygulamalar arasındadır. Özellikle ev ve tarlaya nazar değmemesi için hayvan kafatası ve boynuzları, at nalı, baykuş veya kartal tüyü kullanılmaktadır.

Alınan tüm önlemlere rağmen nazar değmiş ise nazar değen canlı veya nesne için yapılması gereken bazı uygulamalar vardır. Burada kendisi nazar ocağı olan kaynak kişinin (KK4) uygulamalarına yer verilecektir. Kaynak kişi, 1933 yılında Arabacıbozköy Akhisar / Manisa doğmuştur. İlkokul mezunu olan kaynak kişi yaşamı boyunca köyünden hiç çıkmamıştır. Kendisinin nazar için uyguladığı yöntemler şunlardır:

a. Tespit aşaması

Nazarın tespit aşamasını kaynak kişi şu şekilde ifade etmiştir. Bir kişi nazar olduğunu kendisi anlar ya da etrafındakiler nazar olduğunu farkına varır. Çoğunlukla çocuklara nazar değer. Nazar olan kişinin rengi uçuklaşır, eli ayağı buz gibi olur ve içi ürperir. Sudan korkar, elini yüzünü yıkamak istemez. Kırpıkları bir araya gelir, birbirine yapışır. Durgunlaşır ve bakışları donuk donuk olur. Buna kimin nazar erdirdiğini bulmak gerekir. Önce nazar olan kişiye kimlerle karşılaştığı sorulur. Sonra çukur bir çanağın içine soğuk su konulur. Ocaktan köz alınır ve nazar değirme ihtimali olan kişilerin adı söylenerek bu közler sırasıyla soğuk suya bırakılır. İşte “Felancanın nazarı dediye demesin!” denilir ve köz suya atılır. Eğer köz hemen pıs değip sönüyorsa o kişinin nazarı değmemiştir. Yine başka bir köz atılır başka birisinin adına, diyelim köz cazır cozur sesler çıkararak söndü. Nazarı değdiren kişi odur. Bu kişiye gidilir ve kıyafetinden bir parça istenir. O kişi genelde nazar olan kişiyi yakın zamanda gördüğünü bir yönüyle beğendiğini söyleyerek nazar erdirdiğini kabul eder. Sonra o kişi kıyafetinden bir parça verir. O parça ateşte yakılır ve tütsüsü nazar olan kişiye koklatılır. Buna “köz pıslatma” diyoruz. Nazar erdiren kişiyi böyle bulabiliriz. Nazarı eren kişi böyle bulunmazsa en azından kadın mı erkek mi diye anlamak için nazar olan kişinin esnemesine bakılır. Uzun uzun esniyorsa nazarı erkek, kısa kısa esniyorsa kadın değdirmiştir.

b. Tedavi aşaması

Nazarı erdiren kadınsa kadınının okumasıyla geçer ama erkekse, kadın okuyunca geçmez. Nazar eren kişiye yedişer defa İhlas, Fatıha, Tebbet, Ayetel’el-Kürsi okunur. Duaların hepsinde okunup bitirildikten sonra hastanın başından ayakucuna doğru üfürülür. Hasta ile birlikte bir bardak suya da üfürülür ve sonunda bu suyun yarısını okuyan içer yarısını hasta içer. Bütün dualar okunup bitirilince hastaya yine başından ayakucuna doğru tükürülür. Bundan sonra “Çık git, çık git! Ulu ağaç dibine, ulu kabağaç dibine çık git!” denilir. Okuma işi bitince okuyan ve hasta hemen oturdukları yerden kalkıp başka yere geçmelidir çünkü nazar, okunan yerde kalır ve orada oturulmaya devam edilirse tekrar vücuda girer. Bundan sonra nazar olan kişi, okuyan kişiye bir şeyler verir. Bu da nazar, okuyan kişiye geçmesin diye

yapılır. Genelde okutmaya gelenler küçük hediyeler getirir ve okuma bitince bunu verirler. Okuma karşılığında asla para alınmaz. Para alınırsa okuyan kişinin nefesinin kuvveti kaçar. Nefes kuvveti Allah vergisidir, para ile satılmaz. Gelen kişi küçük hediye getirir, o da geri çevrilmez.

Nazar değen /eren kişi okunurken uzun uzun esnerse erkek nazarıdır, kısa kısa esnerse kadın nazarıdır, esnek içine kakıyorsa (esnemek isteyip de esneyememe durumu) bu geçmiş nazardır yani nazar çok önceden ermiştir. Geçmiş nazar bir okumakla geçmez. Bu durumda kurşun dökülür. Kurşun dökülürken de nazar duaları okunur. Kurşunlar dökülünce çivi gibi ise erkek nazarı, fes gibi ise kadın nazarıdır. Kurşun dökülen tase yedi tane arpa tanesi ve bir yorgan iğnesi konulur. Kurşun döktükten sonra o tastaki su ile hastanın eli yüzü yıkanır, suyun kalanı götürölüp evin dört köşesine ve eşiğine dökülür dibinde kalan su ise bir köpeğin üstünden dökülür. Bu köpek kara olsa daha iyidir. Hasta okunduktan veya kurşun döküldükten sonra dışarı çıkıp gökyüzüne bakar. Elini yüzünü yıkayıp kuru Şeker yalar. Hatta Őekeri okutup evine götürür nazar olunca ondan bir miktar yalarsa iyi gelir. Sadece insan değil hayvanlar da okunur. Hayvanlar doğrudan okunabileceği gibi tuz okunup nazar olan hayvana yalattırılrsa o da iyi gelir. Kurşun dökmeye benzeyen bir başka uygulama da şöyledir; bir kaba soğuk su konulur ve tırpan yahut satır ocakta kızdırılır. Ardından kızgın tırpan / satır soğuk suya batırılır. Batırılırken “Göz edenin gözü çıksın!” denilir. Bu suyun bir kısmı hastaya içirilir, bir kısmı ile hastanın eli yüzü yıkanır. Nazarı geçirmek için tuz çatlatılır. Tuz yanan ocağa atılır, çatır çatır ses çıkarır. Bundan sonra hasta hafifler. Bir de hastaya çok az sidik içirilir ve sidik eğe kemiklerinin üstüne sürölür. Bu da nazarı def eder.

Pamukçuk

Pamukçuk, özellikle bebeklerin ağzında oluşan beyaz iltihaplanmalara verilen addır. Pamukçuk genellikle bebeklerde görülse de her yaş grubunda karşılaşılabilecek bir mantar enfeksiyonudur. Pamukçuk için uygulanan bazı halk hekimliği yöntemleri mevcuttur. Kaynak kişi (KK3) pamukçuk için uyguladığı yöntemi Şu Şekilde aktarmıştır: “Ekmek yapılan tablaların üstünde kalan uğralar atılmaz bir kabın içinde biriktirilir. Ağzı pamukçuk olan kişi geldiğinde, bunlar daha çok bebekler oluyor, nazar dualarından okunarak ağız içinde pamukçuk olmuş yerlere sürölür. Bunu böyle üç gün boyunca yaparız. Üç gün içinde Allah’ın izniyle iyileşir.”

Daha çok bebeklerde görölen bu rahatsızlık için un ile ovalama yöntemi kullanılmaktadır ve ovalama işlemi ile birlikte nazar dualarının okunması tedavinin hem fiziksel hem de manevi boyutta olduğunu göstermektedir. Ayrıca “benzer benzeri çeker” büyü ilkesinden hareketle beyaz renkteki iltihapların yine beyaz olan un ile tedavi edilmesi, sağaltmanın diğer bir yüzünü oluşturmaktadır.

Siğil

Siğil vücudun herhangi bir yerinde çıkan kabarcık Şeklindeki cilt hastalığıdır. Genellikle el ve kollarda çıkmaktadır. Arabacıbozköy’de siğil ocağı olan kaynak kişi (KK5) dedesinden el almıştır. Dedesi de Kınık’ta imamlık yapan bir kişiden el almıştır. El verirken ocaklı kişi el alacak olan kişinin elini tutar ve okunacak duayı ona söyler. Bu dua kimseye söylenmez.

Ocaklı kişi siğili olan kişiye “İzin Allah’ın kesivereyim.” denir. Bundan sonra çam pürçeği okunur, üç kere bükölür, “Filancanın siğili kesilsin” denir. Bu işlem üç kere yapılır. Sonra çam pürçeği duvarın kovuğuna koyulur. O çam pürçeği kuruduğunda siğil kurur. Bu uygulama sadece insanlara değil hayvanlara da yapılmaktadır. Siğili olan kişi uygulama esnasında hazır bulunmak zorunda değildir.

Telefonla arayarak da siğil kestirenler olmaktadır. Kaynak kişi çevre köylerden, il dışından siğil okutmak için gelen veya telefonla arayanların olduğunu, bu kişilerin siğil geçince kendilerine dönüt verdiklerini bildirmiştir. Bu şekilde okuma ile kaybolan siğilin yeri de belli olmamaktadır.

Kaynak kişi siğil ile ilgili farklı uygulamalar da duyduğunu ancak bunları yapmadığını belirtmiştir. Bunlardan birisi ardıc tohumunu okuyarak doğrayıp kurumaya bırakmaktır. Tohumlar kurduğunda siğil de kuruyacaktır. Bir diğer yöntem ise duanın kâğıda yazılıp siğili olan kişiye yutturulmasıdır. Siğilin mürekkepli kalemle çizilip tükürülmesi yöntemi de bilinmektedir.

Temre / temrek / temriye

Bir cilt hastalığı olan temre genellikle alın kısmında, kollarda ve sırt bölgesinde görülür. Yuvarlak pütürlü kızarıklıklar olarak kendisini gösterir. Temre genelde bebek ve çocuklarda görülmesine rağmen diğer yaş gruplarında da karşımıza çıkabilmektedir. Bu rahatsızlık özellikle kuru ve hassas ciltlerde kendini göstermektedir. Temre olan yerde döküntü ve aşırı kaşıntı olmaktadır.

Arabacıbozköy’de temre için başvurulan kaynak kişi (KK7) eşinin babaannesinden el almıştır. “Temre beden her yerinde çıkabilir. Yıldızı düşük kişilere çok nazar değer ve bu kişilerin genelde yüzünde temre çıkar. Temre otu denen bir ot var, o ot toplanıp kurutulur. Daha sonra bu ottan bir tutam yakılır ve külünün içine bir çay kaşığı zeytinyağı ile bir çay kaşığı tuz atıp karıştırılır. Bu karışım temre olan yerlere sürülür. Süreken namaz surelerinden okunur. Bu işlem üç gün böyle yapılır. Bundan sonra temre olan yer iyileşir. Ben bunu yaptıktan sonra iyileşen çok kişi var. Birinin alnında çıkmış, kaşları dökülmüş. O kıza yaptım, iyileşti. Şimdi bizim köye gelin geldi o kız.” Kaynak kişinin ifadesine göre sadece köyden değil, çevre köylerden ve il dışından da kendisine tedavi için gelenler vardır.

Köyde temre ocağı olan (KK1) ve (KK6) da bu hastalığın sağaltımı için temre olan yerin yedi tane arpa ile daire şeklinde çizildiğini, bu işlem gerçekleştirilirken nazar dualarından okunduğunu belirtmişlerdir. Çizme işleminden sonra ocaklı işaret parmağına tükürür ve “benim elim değil Fatımat’üz-Zehra anamızın eli” diyerek bu tükürüğü temrenin üzerine sürer. Bu işleme üç gün boyunca devam edilir. Üçüncü gün ocaklı “el benden şifa Allah’tan” diyerek işlemi tamamlar.

Tepme

Çok ağır, ateşli hastalık yaşayan birisi olduğunda hastalığı savuşturmak için tepme yapılmaktadır. Arabacıbozköy’de, ocaklı olan kaynak kişi (KK7) tepme uygulamasını şu şekilde anlatmıştır: Hasta sırt üstü yatırılır. Tepmeyi yapacak kişi kendi avcuna tükürür ve hastanın başına üç kez hafif hafif dokunur. Sonra göbeğine kadar eliyle üç defa sıvazlar. Sonra belden aşağısını da üç kere sıvazlar. Arkasından hasta yüzüstü döndürülür. Üç defa kafasının arkasına seri hareketlerle dokunulur sonra üç defa beline kadar sıvazlanır. Bundan sonra hastalığın şiddetinin azalacağına ve zamanla iyileşeceğine inanılır.

Yağlama

Yağlama uygulaması bebeklerde ve çocuklarda iştahsızlık durumu olduğunda gerçekleştirilmektedir. Arabacıbozköy’de bu uygulamayı gerçekleştiren ocaklı kaynak kişi (KK8) babaannesinden el almıştır. Kendisine köyden ve çevre köylerden yağlama uygulaması için gelenler olduğunu ve gelenlerin olumlu dönütler verdiğini belirtmiştir. Yağlama işlemi zeytinyağı ile yapılır. Ağızdan başlanır, burnu, başı, kulak arkaları, kulak içi, bütün eklem yerleri, göbek, sırtın zincir kemiği, dizleri, ayak bilekleri ve ayak

tırnakları yağlanır. Bunlar yapılırken nazar duaları okunmalıdır. Bundan sonra iştahi olmayan bebeğin / çocuğun iştahi günden güne artar.

Yılançık

Halk arasında yılançık adıyla bilinen hastalığın tıpta dilindeki adı “eripezel”dir. Romatizma ile de benzer yönleri bulunan yılançık bir tür deri iltihabı rahatsızlığıdır. Çoğunlukla bacaklarda görülen bu hastalık vücudun tümünde kendisini gösterebilir. Hastalığın ortaya çıkmasından kırk sekiz saat sonra enfeksiyonlu bölgede kaşıntı, yanma ve şiddetli ağrı oluşur. Bunun yanında ateş ve titreme, baş ağrısı ve kusma, iltihaplı bölgenin şişip ateşlenmesi ve kırmızı parlak bir renk alması da hastalığın fiziksel belirtileri arasında yer almaktadır.

Yılançık hastalığının halk hekimliği yöntemleriyle tedavisi hususunda Arabacıbozköy’de öne çıkan iki ocaklı kişi vardır. Bunlardan ilki 1953 doğumlu ve ilkokul mezunu olan kaynak kişi (KK9)’dir. Kaynak kişi babasından el almıştır. Ailede dört kuşak boyunca yılançık hastalığı için halk hekimliği yöntemleri uygulanarak sağaltım gerçekleştirilmektedir. Kaynak kişi, babasının kendisine el verirken şart koşup şartları yerine getireceğine dair yemin ettirdiğini belirtir. Buna göre ocaklı olmanın şartları şunlardır: Saat kaçta olura olsun hasta geldiğinde bakılacak. Hangi işle meşgul olunursa olunsun hasta geldiğinde bırakılıp ilgilenilecek. Hasta gelemiyor ise çağırıldığında hastanın yanına gidilecek. Hasta geldiğinde bıkkınlık gösterilmeyecek, güler yüzle karşılanacak ve hastaya iyi davranılacak. Hastadan iğrenilmeyecek. Hastadan asla para alınmayacak, el yeğniliği olarak hediye bir şeyler getirirlerse kabul edilebilir. Kaynak kişi (KK9), yılançık ocağı olan babasının bu şartlarını kabul ettiği-ni belirtip yemin ettikten sonra babası gelen hastalardan durumu hafif olanlara kendisinin bakmasına izin verir. Böylece kaynak kişimiz de bir ocaklı olarak halk hekimliği yöntemleriyle tedaviye başlar. Şu anda kendisinin el verdiği birisi bulunmamaktadır.

Kaynak kişi (KK9) hastanın ağrıyan yerini daha çok damardan hareketle tespit ettiğini belirtir: “Gelen hastanın ağrıyan yerini sorarım. Genelde bacağı ağrır. Üstünü çıkarttırırım. Kalçasından itibaren damarı tutup aşağı doğru elimle takip ederim, hasta ağrıyan yere gelince tepki verir. Ben hastalığı damardan bulurum. Yılançık olan yerde damar şiş ve sert olur.”

Kaynak kişi yılançık tedavisi ile ilgili uygulamalarını da şu şekilde anlatmıştır: “Bu hastalıkta şiddetli ağrı vardır, özellikle bacaklar düver gibi şişer, kızarır ve ateşlenir. Ağrı geceleri daha da çoğalıp dayanılmaz hale gelir. O zaman bize gelirler biz de bıçak basıveririz. Bıçak basmak şöyle olur; bıçağın sırtı ile yukarıdan aşağıda doğru hastanın ağrıyan yerine bastırılır. Ondan sonra burada yılançık taşı var, bunlar dedemden babama geçmiş, ondan da bana kaldı, bu taşları hastanın ağrıyan yerine yapıştırırız. Bu taşlar tarhana kesesinin içinde muhafaza edilir. Burada kendi kendine yavrular ve çoğalır. Küçücükken kendi kendine büyür kesenin içinde. Bu taşları işte hastanın ağrıyan yerine yapıştırırız. Eğer yılançıkta taş koyar koymaz şıp diye yapışır. Özellikle yılançık bacağı tutar, hastanın bacağı ağrır. Yılançık taşlarını bacağın yan tarafına yapıştırmak gerekir. Hasta geldiğinde önce bıçağın ters tarafıyla yukarıdan aşağıya bıçak basarız. Arkasından bu taşları yapıştırırız. Hem bıçak basarken hem taşları yapıştırırken nazar dualarından okuruz. Özellikle Felak ve Nas surelerinden, namaz surelerinden okuruz. Taşlar bir süre hastanın bacağında kalır. Sonra has-tanın da rızası olursa ve gerekiyorsa bacağı dağlarız. Mili ateşte kızdırıp seri hareketlerle hastanın bacağına dokundururuz. Bu işlemden sonra hastaya perhiz veriyoruz. Perhizde tek gün önemli üç, beş, yedi veya dokuz gün gibi tek gün uygulanıyor. Hastanın durumuna göre, hastalığının yeni veya eski oluşu durumuna göre perhiz günleri uzatılır veya kısaltılır. Mayalı gıdaları yememeli ve içmemeli. Mayalı ekmek, kola, oralet, yoğurt, peynir, turşu

kesinlikle yenilip içilmemeli. Biz hastaya beş gün perhiz veririz, hasta bu bana iyi geldi devam edeyim derse şartı şu; tek güne tamamlayacak. Yani yedi veya dokuz gün gibi tek günde bitirecek. Hastanın bacağı çok şişmiş ve gece gündüz ağrı yapmaya başlamışsa o zaman çentilir. Çentme derken usturanın keskin tarafıyla seri hareketlerle ağrıyan bacağın yanlarına vurularak ince çizikler açılır. Oradan bazen koyu, kara ve pis bir kan akar. O zaman hasta rahatlar. Bu salgın döneminde bulaşma olur diye çentme işini bıraktık. Bu çentme işleminden sonra aşırı şişmiş bacak sarılır. Bir ambalaj kâğıdının üstüne bal sürülür onun üstüne de göktaşı ekilerek hastanın bacağına sarılır. Bal ve göktaşı ağrıyan yerin iltihabını çentik yerlerden dışarı çıkarır. Bu sargı yirmi dört saat kalır. İkinci gün göktaşı olmadan sade bal ile yeniden sarılır ki yaralar kapansın. Bunu üçüncü gün de sararız ve sonra bacak baldan temizlenir.”

Kaynak kişi tedavinin hastanın isteğine bağlı olduğunu söyleyerek özellikle yakma ve çentme işlemlerini artık gerçekleştirmediğini belirtmiştir. Kaynak kişi (KK9), ocaklı olarak sadece köy halkına değil çevre köylerden hatta il dışından gelenlere de hizmet vermektedir. Uşak, Afyon, İzmir, Ankara, İstanbul’dan gelip tedavi olduktan sonra iyileşen hastaların olduğunu ifade eden kaynak kişi, gelen hastaya önce doktora gidip gitmediğini sormaktadır. Doktor genellikle siyatik / romatizma teşhisi koyar. Doktor tedavisi sonuç vermezse hastalar ocağa gelir. Kaynak kişinin belirttiğine göre doktor yönlendirmesiyle gelen hastalar da vardır: “Manisa’da bir yaşlı doktor vardı hastalarını bana yönlendiriyordu şimdi vefat etti. Manisa’dan biri hasta getirdi kendisi doktormuş.” Ünü duyulan ocaklı kaynak kişinin uyguladığı yöntemler tıp alanında uzmanlaşan kişilerin de dikkatini çekmektedir. Kaynak kişinin ifadesine göre İzmir Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi’nden de araştırmacılar gelip kendisi ile görüşmüştür.

Kaynak kişiye tedavilerinin olumlu sonuç verip vermediğini sordüğümüzda yüzde doksan dokuz olumlu neticelendiği bilgisini verdi ve tedavi edip iyileştirdiği hastalardan örnekler anlattı. Ayrıca babasının yaşadığı bir olayı da nakletti: “Babamın bizzat yaşadığı bir olayı anlatayım. Adam çoban, bacağı şişmiş, pantolona sığmıyor. Ağrı yapmış, adam ağrıdan duramıyor. Sonunda İzmir’e doktora gitmişler. Doktor bacağın kangren olmuş kesmek lazım diyor. Bu sırada gelen ve aynı durumda olan başka hastaya da aynı teşhis konuluyor. Ameliyat için hemen gün veriliyor ikisine de. Çoban olan adam babamın adını duyup geliyor. Babam adamın bacağına çentiyor ve sarıyor. Babam üç gün boyunca adamın köyüne gitti. Üç gün sonra adamın bacağı rahatlıyor. Bu adam sonra doktora gidiyor ve daha önceki hasta ile karşılaşıyor, bakıyor ki onun bacağı kesilmiş. Şimdi bu tedavide öncelikle inanmak çok önemlidir, bir de verilen perhize uymak gereklidir. Ben sana yaşadığım bir olayı anlatayım. Ben küçüktüm babamı yine tedavi için alıp başka köye götürdüler. O sırada Balhıca’dan bir adam geldi, onun da bacağı acıyormuş. Ben evdeyim Kara Çavuş dayım yok mu, dedi. Ben de babam uzak bir köye gitti bir haftaya gelmez, dedim. Adam durdu, baktı avlunun kıyısında bir odun yığını var. O yığından bir odun aldı ve “Ya Rabbi, ben senin ocağına geldim. Şifa sendendir, ocağının evinden aldığım bu odun şifa olsun!” dedi. Odunu alıp gitti. Bir ay sonra geldi ki iyi olmuş. Biz burada bir vesileyiz inandıktan sonra Allah’ın izniyle iyi oluyor hasta. Bizim köyden bir hasta vardı karısının zoruyla gelmiş bana ben okudum, taş yapıştırdım ama bu adam iyi olmadı. Sonra doktora gitmiş. Doktor ameliyat demiş. Ameliyattan sonra felç kalma ihtimalini de söylemiş. Öyle olunca ameliyat olmamış tabi. Sonunda yine beni çağırdılar. Ben bıçak bastım, taş yapıştırdım, çentip sardım bunun bacağına. Bu sefer son çare olduğundan inandı, işe yarasa bari dedi içinden ya ondan iyi oldu. Ayağa kalktı yürüyor şimdi. İnanmak önemli bu yüzden.” Kaynak kişinin belirttiğine göre hastalığın tedavisinde önce inanmak, sonra perhize uymak çok büyük önem taşımaktadır.

Köyde yılançık ocağı olan ikinci kişi ise bayandır. Bazı tereddütlerinden dolayı adının açıklanmasını istemeyen kaynak kişinin (KK10) okuma yazması yoktur. Hastalığın tedavisini annesinden öğrenmiştir. Annesinden el alan kaynak kişinin tedavi yöntemleri yukarıda anlatılanlarla birebir aynıdır. Bu kaynak

kişiye de çevre köylerden hatta il dışından hastalar gelmektedir. Kendisi de bazen tedavi için köy dışına çıksa da hukuki anlamda sıkıntıya düşme korkusu nedeniyle çoğu zaman köy dışına çıkmayı reddettiğini hatta gelen hastalar güvenilir bir tanıdık aracılığıyla gelmemişe yine aynı kayıdan dolayı kabul etmediğini bildirdi. Hastaların daha çok kadın olduğunu köydeki erkek ocaklı kişiye gitmeye çekinen kadınların kendisine müracaat ettiğini belirtti.

Sonuç

Halk hekimliği uygulamaları gelenekten geleceğe yinelenerek ve yenilenerek aktarılmaktadır. Halk hekimliğinin en temel kurumları olan ocaklar bu aktarımı gerçekleştirmektedir. Ocağa mensup olan ocaklılar çoğunlukla kan bağına sahiptir. Bunun yanında nikâh yoluyla aileye dâhil olan ve “izinli” denilen gelin ya da damat da el alabilmektedir. Halk hekimliğinde el alabilmek için istekli olmak ve bir süre bir ocaklının yanında bulunmuş olmak da yeterli olabilmektedir.

Ocaklıların sayısı günümüzde gittikçe azalmaktadır. Bu durumun çeşitli nedenleri vardır: Modern tıp imkânlarının gelişmesi ve tıbbi hizmetlere ulaşma imkânlarının kolaylaşması, inanca dayalı olan halk hekimliği uygulamalarının batıl olarak kabul edilmesi, doğal yöntemlerin iyileştirici gücüne inanılmaması, halk hekimliğinin cazip gelmemesi veya hastalardan iğrenme, hukuki açıdan sıkıntı doğurmasından korkma gibi çeşitli nedenlerden dolayı gençlerin halk hekimliğini yapmak istememeleri bunlardan bazılarıdır.

Bu çalışmada halk hekimliği kültürünü sürdüren ve gelecek kuşaklara aktarmada önemli roller üstlenen halk hekimlerinin günümüzdeki varlığı ve halk hekimliğine yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar Akhisar / Arabacıbozköy örneği üzerinden değerlendirilmiştir. Yaşayan halk hekimlerinin güncel uygulamaları tespit edilmiştir. Bu uygulamalardan büyük bir kısmının gelenekten gelen uygulamalar olduğu, bazıların ise günümüze uyarlandığı görölmektedir. İnanca dayalı sağaltma yöntemlerinde değişiklik olmazken diğer yöntemlerde modern tıptan ve teknolojidenden yararlanılarak geleneksel uygulamaların yenilenerek yinlendiği tespit edilmektedir. Arabacıbozköy’de tespit edebildiğimiz on ocak, on bir ocaklı bulunmaktadır. Önceki yıllarda ocaklı sayısının yirmiye yakın olduğu, ocaklıların ölümünden sonra ocağı devam ettiren kimse olmadığı için sayının gittikçe azaldığı gözlemlenmiştir.

Arabacıbozköy’de ocaklılar tedavi için asla para kabul etmemekte sadece getirilen hediyeleri almaktadırlar. Hastalığın tedavisinde her şeyden önce inanmanın önemli olduğu görölmüştür. Köyde sayıları gittikçe azalan ocaklıların bir kısmının da el almasına rağmen hukuki anlamda kendilerine zarar geleceğini düşündükleri için geleneği aktif olarak sürdürmedikleri veya sadece tanıdıkları birkaç kişiye yardımcı oldukları görölmüştür. Köyde halk hekimliğini aktif olarak sürdüren ocaklıların ünü il dışına duyulmuştur, çevre köylerden ve il dışından gelen hastalar bulunmaktadır. Alınan olumlu sonuçlar tıpta uzman olan doktorların da dikkatini çekmiş onların tedavi yöntemleri tıp alanında akademik olarak araştırılmıştır.

Gelenekten beslenen halk hekimleri teknolojinin ve bilimin getirdiği yenilikleri de geleneğe eklemişlerdir. Görüntülü arayıp siğil okutma, aspirin, sargı bezi gibi tıbbi ilaç ve malzemeleri kullanma buna örnektir. Son yıllarda yaşanan salgın sürecinin de halk hekimliği uygulamalarına etki ettiği tespit edilmiştir. Buna göre dağlama, parpılama, tükürükle tedavi gibi uygulamalar kovid virüsü kapma korkusundan dolayı salgın döneminde bırakılmıştır.

Bu çalışmada Arabacıbozköy örneğinden hareketle yaşayan on ocak, on bir ocaklı ve onların güncel uygulamaları ele alınmıştır. UNESCO'nun "kültürün sürdürülebilirliği" politikasından hareketle sayıları gittikçe azalan bu ocaklıların ve güncel uygulamalarının tespit edilip kayda alınması hatta bunlardan bazılarının tıp dünyasına tanıtılması ve modern tıbbın gelenekle buluşması kültürün ve geleneğin sürdürülebilirliği açısından önem arz etmektedir. Ayrıca bu derleme ve tespitler karşılaştırmalı halk hekimliği çalışmalarına da yeni bir kaynak sunacaktır.

Kaynakça

- Acıpayamlı, O. (1969). "Türkiye folklorunda halk hekimliği ve özellikleri". *AÜDTCF dergisi*, 26, 1-2.
- Altan, S. (2000). *Manisa tıp folkloru/Manisa Yörük köylerinde bilinen halk tedavileri*. İzmir: Emek Matbaası.
- Alptekin, A. B. (2005). "Türk halk hikâyelerinde halk hekimliği", *Millî Folklor*, 86, 5-19.
- Artun, E. (2005). *Türk halk bilimi*, İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Atnur, G. (2010). "Sibirya'daki bazı Türk boylarının destanlarında halk hekimliği uygulamaları". *Bilig*, 55, 51-70.
- Başaran U. (2021). "Geleneksel sağaltma yöntemlerinde toprağın kullanımı üzerine", *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 53, 1-10.
- Baytop, T. (1985). *Türk eczacılık tarihi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Boratav, P. N. (1997). *100 soruda Türk folkloru*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Çıblak, N. "Çukurova'da halk hekimliği ve ilgili uygulamalarda eski Türk inançlarının izleri". *Türk Kültürü*, 507-508, 199-214.
- Durbilmez, B. "Anadolu'da yaşayan halk hekimi kamlar / şamanlar: ocaklılar". *Türkmen Bilgesi Fikret Türkmen Armağanı*. (hzl. İ. Dilek- F. Türker), Ankara: TKAE Yayınları.
- Durbilmez, B. (2018). *Âşık edebiyatı ve Taşpınarlı halk şairleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Duvarcı, A. (1990). "Halk hekimliğinde ocaklar", *Millî Folklor*, 7, 34-38.
- Eliade, M. (1999). *Şamanizm*. (çev. İsmet Birkan), İstanbul: İmge Kitabevi.
- Ergun, P. (2004). *Türk kültüründe ağaç*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Gökçen, İ. (1946). *16. ve 17. asır sicillerine göre Saruhan'da Yürük ve Türkmenler*. İstanbul: Marifet Basımevi.
- Hufford, D. J. (20007). "Halk Hekimleri". (çev. Mustafa Sever), *Millî Folklor*, 73, 73-80.
- Köse, N. (2004). "Kırgızların halk hekimliği ile ilgili bazı pratikleri hakkında". *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel'e Armağan*. Ankara: Gazi Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları.
- Ocak, A. Y. (1992). *Menakıpnameler*. Ankara: TTK Yayınları.
- Roux, J. P. (1998). *Türklerin ve Moğolların eski dini*. (çev. Aykut Kazancıgil), İstanbul: İşaret Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (1986). "Şifalı bitkiler ve Erzurum'da bir baharatçı". *Türk Folkloru Araştırmaları*, Ankara: G.Ü. Basım-Yayın Yüksekokulu Basımevi, 161-174.
- Seyidoğlu, B. (2002). *Mitoloji üzerine araştırmalar / metinler ve tahliller*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Yaylagül, Ö. (2014). "Anadolu'da yaşayan halk hekimliği uygulamalarının eski ve orta Türkçe tıp metinlerindeki temelleri". *Millî Folklor*, 103, 48-58.
- Zorluer, S. (2018). *Çayıralan (Yozgat) yöresinde halk hekimliği ve halk inançları*. Kayseri: ERÜ SBE YLT.

Kaynak kişiler

KK1: Feride Sarıyol, 60 yaşında, İlkokul Mezunu, 19 Ağustos 2022, Manisa / Akhisar Arabacı-bozköy.

- KK2: Fatma Cambaz, 67 yaşında, İlkokul Mezunu, 19 Ağustos 2022, Manisa / Akhisar Arabacı-bozköy.
KK3: Ümmühan Doğru, 72 yaşında, İlkokul Mezunu, 19 Ağustos 2022, Manisa / Akhisar Arabacı-bozköy.
KK4: Hatice Gezer, 93 yaşında, İlkokul Mezunu, 22 Ağustos 2022, Manisa / Akhisar Arabacı-bozköy.
KK5: Hüsnü Onur, 55 yaşında, İlkokul Mezunu, 20 Ağustos 2022, Manisa / Akhisar Arabacı-bozköy.
KK6: Mürşide Dinç, 69 yaşında, İlkokul Mezunu, 20 Ağustos 2022, Manisa / Akhisar Arabacı-bozköy.
KK7: Rabia Karakum, 83 yaşında, İlkokul Mezunu, 21 Ağustos 2022, Manisa / Akhisar Arabacı-bozköy.
KK8: Aysel Doğru, 48 yaşında, İlkokul Mezunu, 22 Ağustos 2022, Manisa / Akhisar Arabacı-bozköy.
KK9: Mehmet Erten, 73 yaşında, İlkokul Mezunu, 21 Ağustos 2022, Manisa / Akhisar Arabacı-bozköy.
KK10: Kaynak kişi kimliğini vermek istemediği için açık kimlik bilgisi yazılmamıştır.

31. Tomris Uyar'ın Gecegezen Kızlar öykülerine masallar bağlamında metinlerarası bir bakış

Harun AKÇAM¹

Vildan ALMALI²

APA: Akçam, H. & Almali, V. (2023). Tomris Uyar'ın Gecegezen Kızlar öykülerine masallar bağlamında metinlerarası bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 500-511. DOI: 10.29000/rumelide.1285325

Öz

Tomris Uyar, Türk öykücülüğünün önemli isimlerindedir. Uyar'ın 1983 yılında yayımlanan Gecegezen Kızlar adlı öykü kitabı metinlerarasılık kuramı ve geleneğin devamlılığı noktasında önem arz eden bir eser olarak karşımıza çıkar. Yazar, anonim halk edebiyatının önemli bir türü olan masalların kahramanlarını, yarattığı öykülerin evreni içerisine yerleştirip toplumsal ve politik meselelere değinen çok katmanlı öyküler kaleme almıştır. Bir çeşit yeniden yaratım olan metinlerarasılık pek çok yöntemiyle bu eserde görülmektedir. Uyar, bu yeniden yaratımı halk edebiyatının en yaygın türlerinden olan masallar aracılığıyla gerçekleştirmiştir. Yazar, ilişki kurduğu masalları, öykülerini güçlendirmek ve “Masal kahramanları çağımızda yaşasaydı nasıl yaşam sürerlerdi?” sorusuna alternatif bir cevap üretebilmek amacıyla kullanmıştır. Yazarın masallarla kurduğu metinlerarası ilişkilerin yanı sıra öykülerinde halk edebiyatına ait nazım parçalarına yer vermesi, modern Türk edebiyatı içerisinde halk edebiyatıyla ilişki kurmak olarak algılanan geleneğin aktarımını yapması yönünden önemlidir. Tüm bunların ışığında yazar parodi, pastiş, kolaj gibi metinlerarası yöntemlerden, diyalog, leitmotif, gibi anlatım tekniklerinden yararlanıp yoğun öyküler var etmiştir. Sözlü ve yazılı gelenek aktarıcılığı folklor ürünlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Halk kültürüne ait temelde sözlü olan edebi ürünler, kurmaca eserlere de kaynaklık edebilmektedir. Masal, destan, efsane gibi halk edebiyatı ürünleri, geleneksel aktarımlarının dışında yeniden kurgulanarak modern aktarım unsurları olmuşlardır. Çalışmada halk edebiyatı türlerinden masallar, metinlerarası bir bakış ile değerlendirilecektir.

Anahtar kelimeler: Türk öykücülüğü, Tomris Uyar, masal, metinlerarasılık, gelenek aktarıcılığı

An intertextual perspective on Tomris Uyar's stories of the Nightwanderer Girls in the context of folktales

Abstract

Tomris Uyar is one of the important names of Turkish storytelling. Uyar's story book Nightwanderer Girls, published in 1983, is an important work in terms of intertextuality theory and the continuity of tradition. The author has written multi-layered stories that address social and political issues by placing the heroes of folktales, an important genre of anonymous folk literature, into the universe of the stories she creates. Intertextuality, which is a kind of re-creation, is seen in this work with its many methods. Uyar realized this re-creation through folktales, one of the most common genres of

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Arel Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), h.akcamm@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6644-3870 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285325]

² YL Öğrencisi, İstanbul Arel Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Programı (İstanbul, Türkiye), vildan.almali@outlook.com, ORCID ID: 0000-0002-4053-9276

folk literature. The author tries to strengthen the folktales and stories with which he relates, and "How would the heroes of folktales live if they lived in our age?" used to produce an alternative answer to the question. In addition to the intertextual relations established by the author with folktales, the fact that she includes verse pieces from folk literature in her stories is important in terms of conveying the tradition that is perceived as establishing a relationship with folk literature in modern Turkish literature. In the light of all these, the author has created intense stories by making use of intertextual methods such as parody, pastiche, collage, and narrative techniques such as dialogue and leitmotif. Oral and written tradition transmission has an important place in folklore products. Literary products belonging to folk culture, which are basically verbal, can also be a source for fictional works. Folk literature products such as folktales, epics and legends have been reconstructed outside of their traditional transmissions and become modern transmission elements. In the study, folktales from folk literature genres will be evaluated with an intertextual perspective.

Keywords: Turkish storytelling, Tomris Uyar, folktale, intertextuality, transmission of tradition

1. Giriş

1960 dönemi yazarları arasında önemli bir konumda bulunan Tomris Uyar, çeviri faaliyetlerinin yanı sıra öykü, deneme ve eleştiri türlerinde eserler vermiştir. Bu türlerin arasında hikâyeci yönü ön plana çıkan Uyar'ın on hikâye kitabı yayımlanmıştır. Tomris Uyar'ın 1983 yılında yayımlanan Gecegezen Kızlar adlı eserinde Halk Edebiyatının önemli bir türü olan masallarla metinlerarası bir ilişki kurulmuştur. Yazar, masalları olağanüstü özelliklerinden sıyrıp modern hayata uyarlamış, "masal kahramanları günümüzde yaşasa nasıl yaşam sürerlerdi?" sorusuna alternatif cevap olacak nitelikte öyküler meydana getirmiştir.

Uyar, kitapta yer alan Sonuncu Belki, Ormandaki Ayna, Geriye Kalan Günlerimizin İlki, Kavalın Parmak İzi, Gecegezen Kızlar, Sue Ellen ile Recep'in Kaçınılmaz Karşılığı, Sonsuza Dönüş, Alien, Yalnızcağaç Durağı, Düşkırıcı adlarını taşıyan öyküleri Hansel ve Gratel, Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler, Kırmızı Başlıklı Kız, Mavi Sakal, Fareli Köyün Kavalcısı, On İki Dansçı Prenses, Uyuyan Güzel, Külkedisi, Fesleğenci Kız, Sabırtaşının Şehzadesi ile Çingenesi, Çizmeli Kedi ve Pinokyo masallarını metinlerarasılık bağlamında ele alarak meydana getirmiştir. Yazar, masalları çağımıza uyarlamadaki amacını kitaptaki *Öykülere Girerken* adlı bölümde dile getirir.

"Halk masallarının kişileri, belli bir tarih anında belli bir yerde yaşamış olan bir topluluğun belli fertleri değil de bir padişah, bir tüccar, bir kocakarı gibi yersiz, adsız kişilerdir diyor, Pertev Naili Boratav. Ben bu yersiz ve adsız kişileri, masalın belirlediği serüvenin ormanından günümüze getirmek istedim. Dolayısıyla onları birey olarak işledim, yani öykü kişileri olarak. Geçen sürede özellikle kadınlar, eski masalarda değer diye sürülen "şehzade ile evlenmek", "zengin olmak", "sınıf atlamak" gibi özlemlerini çoktan bir yana itmişlerdi. Bazı mitik öğelerse çağlar boyunca değişmeden kalmıştı" (Uyar, 2018, s.7).

Uyar'ın adsız ve yersiz olarak kabul edilen masal kahramanlarına kimlik ve kişilik atfetmek istemesi, çalışmadaki folklor ve metinlerarasılık kavramının temelini oluşturmaktadır. Çalışmada amacımız Gecegezen Kızlar adlı eserde yer alan Geriye Kalan Günlerimizin İlki, Sue Ellen ile Recep'in Kaçınılmaz Karşılığı, Sonsuza Dönüş, Düşkırıcı, Kavalın Parmak İzi ve Alien öykülerinden hareketle masalların metinlerarasılık bağlamında nasıl yeniden yorumlandığını, geleneğin devamlılığını ve öykülerin kolektif belleğin aktarım rolünü üstlendiğini göstermektir. Bu noktada belirtmek gerekir ki tüm öyküler çeşitli masallarla ilişkilidir. Ancak çalışmada makale sınırlarının aşılması adına yukarıda bahsedilen altı öykü örneklem olarak seçilmiştir.

2. Halk edebiyatı ve metinlerarasılık

Türk edebiyatının bölümlenmesi bağlamında düşünüldüğünde ortaya çıkan üç edebi gelenekten birisi Halk Edebiyatıdır. Halk Edebiyatı ürünleri ile Klasik Edebiyat ve Yeni Türk Edebiyatı ürünleri arasında -az ya da çok- metinsel ilişkiler söz konusudur. Halk Edebiyatı ve Yeni Türk Edebiyatı kollarındaki ilişkiler Boratav'ın belirttiği üzere kesintiye uğramadan devam etmektedir.

“Halk edebiyatı, ferdî edebiyat tekevvün ettikten sonra, zaman ve şartlara göre az veya çok bu edebiyat üzerinde tesirini göstermekte devam eder. Bu tesirin asgariye indiği devirler olduğu gibi, yüksek kültür edebiyatının halk edebiyatına tesir ettiği de vâkidir. Hattâ halk edebiyatı mahsullerini cemiyetin her türlü kültür hâdiselerini, istidatları derecesinde aksettirmek vasfıyla temyiz ettiğimize göre, bu tesirin asla kesilmediğini kabul etmek lâzım gelir. Bu halk edebiyatı mahsullerinin tahlilinde daima göz önünde tutulması icap eden ayrı bir meseledir” (Boratav, 1982, s.36).

Bu çalışmada kullanacağımız *yazılı edebi ürünler* kavramı, Yeni Türk Edebiyatı mahsullerini; *sözlü edebi ürünler* kavramı ise Halk Edebiyatı mahsullerini ifade edecektir. Yazılı ve sözlü edebi ürünler arasında süregelen bu ilişki, metinlerarasılık kavramı ile incelenebilir.

Metinlerarasılık kavramı, Julia Kristeva tarafından ortaya koyulmuş bir eleştiri/inceleme modelidir. Aktulum'un aktardığına göre Kristeva'nın metinlerarasılık ile ilgili görüşü, “Her metin bir alıntılar mozaği gibi oluşur, her metin kendi içinde başka bir metnin eritilmesi ve dönüşümüdür” (Aktulum, 2000, s.41) şeklindedir. Bir metnin başka bir metne kaynaklık etmesi sonucunda bu kaynağın çözümlenmesi, metinlerarasılık modelinin temelini oluşturmaktadır. Richard Baumann, metinlerarası ilişkiye dikkat çeken bir diğer araştırmacıdır. Baumann, Genette ve Bakhtin'in görüşlerinden faydalanarak metinlerarasılık kavramını, “bir metnin diğer metinlere ilişkisel yönelimi” (Baumann, 2008, s.116) olarak değerlendirmektedir. “Metinlerarasılık tartışmalarında, yazılı edebiyatın sözlü edebiyattan çeşitli amaçlarla konu ya da biçim aldığı kabul edilmekte, buna ilişkin alt metin, ana metin listesi çıkarılabilmektedir” (Özay, 2009, s.7). Sözlü edebiyat ürünleri ile yazılı edebiyat ürünleri arasında *ilişkisel yönelimler* söz konusu olmuştur. Dolayısıyla bu ilişkilerin ortaya çıkarılması için de metinlerarasılık kuramının yöntemlerinden faydalanarak bu iki edebi gelenek arasındaki ilişki ortaya koyulabilir.

İki veya daha fazla metin arasındaki ilişki, bilinçli ya da bilinçsiz şekilde yapılabilir. Bu bilinç durumundan kasıt, doğrudan isteyerek yeni metin kurgulama ya da okunan/dinlenen metinlerden etkileşimle -büyük oranda kültürel bellekte yer ettiği için- yeni bir metin oluşturma hususudur. Tomris Uyar'ın, Gecegezen Kızlar öykülerinde metinsel dönüşümü bilinçli bir şekilde ve doğrudan isteyerek yaptığı görülmektedir.

Kültürel unsurlar durağan özellikte değildirler. Kültür, aktarımı sırasında birtakım değişikliklere uğrayabilir. Bu değişimler kültürel unsurun, aktarıldığı çağlarda da yaşayabilmesine yardımcı olur. Kültürel aktarım noktasında metinlerarası ilişkilerin kullanılması folklorun organik yapısını göstermektedir ve bu ilişkilerin tespiti bu yapıyı gün yüzüne çıkarmaktadır. Yalnızca sözlü ve yazılı kültür ürünlerinde değil ritüel kökenli uygulamalarda da metinlerarası ilişkiler görülmektedir. Şirin Yılmaz, kınageceleri ve performans dayalı varyantlaşmaları üzerine hazırladığı makalesinde metinlerarası ilişkiler ile tüm folklorik malzemelerin aktarımında metinlerarası ilişkilerin önemli olduğunu vurgulamıştır.

“Bir geçiş dönemi ritüeli olarak kına gecesinin, katılımcıların birbirleriyle, ritüel öznesiyle gerçekleştirdikleri söylemsel ve davranışsal etkinlikler bakımından herkesçe bilinen, süreklilik ve tutarlılık arz eden yapısı devamlı diri kalmakta, kültürel bellek, inançlara dair kabuller, adetler

çerçevesinde kendisinden önceki veya çağdaşı olan söylemlerle değişik açılarda metinlerarası/söylemlerarası ilişki süreçlerine girmektedir. Böylece ritüelin kendisi bir değer olarak korunmaktadır. Bu, folklorun sonsuz üretime, metinlerarası/söylemlerarası süreçlere imkân tanıyan devingen, dinamik doğasının sonucudur” (Yılmaz, 2020, s.174).

Sözlü kültür ürünleri de nesiller boyu aktarımı esnasında değişikliklere uğrayabilmiş ve bu değişimler neticesinde de canlı olarak her çağda varlığını sürdürebilmiştir. Aktulum bu folklor unsurlarının devingen yapısında metinlerarasılığın etkisine dikkat çekmiştir. “Metinlerarası yöntem bir folklor bağlamında geleneksel unsurların daha çok kurgusal bağlamda dönüştürülerek yeniden kullanıma sokulmasını sağlayan bir araç olarak karşımızda durmaktadır” (Aktulum, 2013, s.18). Sözlü kültür ürünlerinden olan masallar da en eski edebi türler arasındadır. Esmâ Şimşek, Çukurova masallarını derlediği çalışmasında masalı şu şekilde tarif etmiştir.

“Genellikle özel kişiler tarafından, kendine mahsus (olağanüstü) zaman, mekân ve şahıs kadrosu içinde, yaşanılan ve hayal edilen hayatın, sistemli bir şekilde ifade edildiği; klişe sözlerle başlayıp yine klişe sözlerle biten hayal mahsulü sözlü anlatım türüdür” (Şimşek, 2001, s.3).

Masallar, kültürel aktarım sürecinde metinlerarası ilişkilerle değişimlere uğrayabilmişlerdir. Masallar, pek çok sözlü kültür ürününe kaynaklık yapabildiği gibi çeşitli masallarda farklı sözlü kültür ürününün izleri görülmektedir. Boratav, meddah hikâyeleri ile masallar arasındaki bu alış verişe dikkat çekmiştir.

“Şüphe yok ki, meddahlar masallardan yararlandıkları gibi, sözlü gelenekteki halk masalları da meddah hikâyelerinden geçme yeni tiplerle zenginleşmişler. Zaman Zaman İçinde adlı kitabımda (s. 30; metin no. 22; açıklamalar, s. 229) bu nitelikte bir masala örnek gösterdim. Şu yeni kitabıma aldığım bir masal, “Çiftçi Mehmed Ağa” (no. 39), köy çevresinde meddah geleneğini yaşatan hikâyelere örnek olarak gösterilebilir” (Boratav, 2013, s. 354).

Tomris Uyar'ın Gecegezen Kızlar kitabına aldığı öykülerde genellikle Avrupa masalları bulunmaktadır. Yazar, yalnızca iki öyküsünde (Alien ve Yalnızcağaç Durağı Öyküleri) Türk masallarından (Fesliğenci Kızı ve Sabır Taşı³ Masalları) faydalanmıştır. Yazarın iki Türk masalından faydalanması hususunda bir çıkarımda bulunamıyoruz. Ancak bu hususta Türk masallarının genellikle sözlü kültürde yaşaması ve kitabın ilk basım tarihinde (1983) Türkiye’de masallar üzerine çok fazla akademik çalışma yapılmamış olması düşünülebilir. Ayrıca Avrupa masallarının yazılı kültüre daha erken adapte olmaları ve Türk masallarının ise daha çok sözlü kültür ürünü olarak görülmesi, Avrupa ve Türk akademisyenlerin masallara bakışları arasındaki farklılıklardandır. Zira Evrim Ölçer Özünel, masalların Avrupa’da yazılı; Türkiye’de sözlü kültür ürünü olarak görülmesine dikkat çekmiştir.

“Türkiye’deki masal araştırmalarına bakıldığında, özellikle halkbilimciler arasında masalın sözlü bir tür olduğuna dair söylemin daha güçlü olduğu görülür. Yazılı masal geleneği bilindiği hâlde üzerinde nedense pek fazla durulmamış ya da dikkatlerden kaçan bir ayrıntıya dönüşmüştür. Araştırmalarda kimi yaşamsal yönlerin göz ardı edilmesine neden olan bu bakış, hem Batı kaynaklı masallara yaklaşımda hem de bugün Türk masalları üzerine söylenenlerde kendini belli etmektedir. Batı’nın masalı kullanarak geldiği noktayla, Türkiye’deki durum karşılaştırıldığında ortaya ilginç bir tablonun çıkacağı açıktır. Türkiye’de bugün yazılı masal geleneğinden söz etmek birkaç cılız örnek dışında neredeyse imkânsızdır. Sözlü masal geleneği ise hemen hemen yok olmak üzeredir ya da tüm özgülüğünü yitirmiştir” (Ölçer Özünel, 2011, s.62).

Bu noktada masalların, yazılı kültür ürünlerinin bir aracı olması ya da çalışmada değineceğimiz üzere metinlerarası ilişkiler ile yeni türler içinde yaşamaya devam etmesi, bahsettiğimiz kültür aktarımı konusunun temelini oluşturmaktadır. Zira kültürel üretimde sözlü kültür ürünleri; yeniden yaratmalar,

³ Tomris Uyar, Öykülere Girenken Başlıklı bölümde faydalandığı masalları sayarken Sabırtaş’ın Şehzadesi ve Çingenesi adlı masalı belirtmiştir. Ancak ilgili masal Pertev Naili Boratav’ın Zaman Zaman İçinde adlı kitabında Sabır Taşı olarak geçmektedir.

yeni biçimlerde yeniden üretimler, farklı bir türün esinlenme kaynağı vb. olarak -yukarıda da değindiğimiz üzere- bilinçli veya bilinçsiz şekilde yapılabilmektedir. Halkbilimi araştırmacıları, bu yeniden yaratımları tespit ve tahlil ederek farklı sözlü kültür ürünlerinin kolektif bellekten tamamen kaybolmasının önüne geçebilir veya bu ürünlerin farklı türlere kaynaklık etmeleri hususunda çeşitli sanatçılara yardımcı olabilirler. Yukarıda da bahsedildiği üzere Uyar, masal-öykü dönüşümünü bilinçli bir şekilde yapmıştır. Yeniden üretim noktasında öne çıkan masallar, öykündükleri asıllarına göndermeler ile kurgulanmıştır.

3. Gecegezen Kızlar öykülerinde metinlerarası ilişkiler

Tomris Uyar, Gecegezen Kızlar eserinde bahsi geçen masalların şahıs kadrosundan, olay örgüsünden ve üslup özelliklerinden yararlanarak yeni öyküler meydana getirmiştir. Metinlerarasılık bağlamında parodi, pastiş yöntemleri kullanılmıştır. Aktulum tarafından “parodi bir metni başka bir amaçla kullanmak, ona yeni bir anlam yüklemektir” (Aktulum, 2000, s.117) şeklinde tanımlanır. Aktulum, parodinin bir metni değiştirip yeni bir metin oluştururken soylu bir metni -çoğunlukla destanlar- alaya alma amacıyla olduğunu belirtir. Ancak bir yapıtın biçimini değiştirmeden konusunu değiştirmeye, yani soylu, ciddi bir konuyu olabildiğince, sıradan bir konuya (gerçek ve güncel) yakın bir biçimde uyarlama olduğunu da ekler. Bu bakımdan parodi, “alay”ı yananamlar (Aktulum, 2000, s.117-119). Uyar’ın metinlerarasılık bağlamında yararlandığı masalları alaya almak, deforme etmek gibi bir amacının olmadığı söylenebilir. Uyar tarafından parodi, masal dünyası ile öykü dünyası arasında bir köprü kurmak ve ayrıca masal dünyasının isimsiz kahramanlarına kimlik kazandırmak amacı taşıyan bir araç olarak kullanılmıştır. Yararlanılan bir başka metinlerarasılık yöntemi ise pastiştir.

“Pastiş, bir yazarın dil ve anlatım özellikleri, sözleri taklit edilerek gerçekleşir. Bir yazar bir başka yazarın biçimini kendi biçimiymiş gibi benimseyerek, okurun üzerinde oluşturmak istediği etkiye göre kendi metnine sokarak ya da özgün metnin içeriğini kendi metnine uyarlayarak yeni bir metin ortaya çıkarır. Pastişte bir yapıtın biçimi ya da anlatım biçimi dolaylı olarak taklit edilir” (Aktulum, 2000, s.133-134).

Bu yöntemlerin yanı sıra diyalog, kolaj, anıştırma ve leitmotif teknikleri de kullanılarak öyküler zenginleştirilmiştir. Yazarın masallarla bağlantı kurarak öyküler yazması, geleneğin devamlılığını sağlaması bakımından da önem taşımaktadır.

Yazar, halk edebiyatının önemli bir türü olan masalları, öykülerinin içerisine yerleştirerek geleneği tamamen reddetmek ya da olduğu gibi kabul etmek yerine var olan birikimi yeniden yorumlamış ve masalların geleceğe taşınmasını sağlamıştır. Bu durum kolektif belleğin aktarımı noktasında önem taşır. Genel anlamıyla

“Toplumların geçmişlerine dair birikimleriyle olan bağlantılarını tekrarlamak suretiyle canlı tuttuğu ve bu birikimin kuşaklar arası aktarımını sağlayarak sürekli hale getirdiği kolektif kimliği oluşturan bellek türü” (Akın, 2018, s.104)

olarak tanımlanan kolektif bellek Assmann’a göre, “Geçmiş hatırlanarak yeniden kurulur” (Assmann, 2015, s.40) düşüncesinden hareket eder. Tomris Uyar, zaman ve mekân unsurlarının belirsiz olduğu, millî unsurların yer almadığı masalları, yazacağı öyküler için bir çerçeve gibi kullanıp tarihî ve sosyolojik olgularla, maddi ve manevi kültür unsurlarıyla zenginleştirilmiş öyküleriyle sözlü edebi ürünler içindeki masallardan faydalanarak yazılı edebi ürünlerden öykü türüne bir aktarım yapmıştır.

3.1. Geriye Kalan Günlerimizin İlki öyküsünde metinlerarasılık

Geriye Kalan Günlerimizin İlki'nde yirmi dört yaşında *avuç içi kadar geçmiş* olan, hayat karşısında tecrübesiz ve meraklı Yazgülü'nün ailesinin haberi olmadan, yurt dışına giden hocasının köpeğini beslemek için hocasının evine gitmesiyle başlamaktadır. Yazar, korumacı bir ailede yetiştiğini anladığımız Yazgülü'nün macera arayışını ve kendi özel masalını yaratma çabasını başka metinlerle ilişki kurarak aktarır. Tanrısal bakış açısının hâkim olduğu bu öyküde yazar doğrudan ve dolaylı olarak Kırmızı Başlıklı Kız ve Mavi Sakal adlı masallara göndermeler yapar. Bahsi geçen masallardan pastiş yöntemini kullanarak yararlanır.

Yazgülü'nün kıyafetinin ve ayakkabılarının kırmızı olması, yolda zambak toplayarak sepetine doldurması ve elinde kurabiye ve keklerin bulunduğu bir sepet taşıması Kırmızı Başlıklı Kız masalı ile benzer yönlerdir.

“Yazgülü elinde sepeti, kırlarda yol alıyordu” (Uyar, 2018, s.29)

“Okuma uzaklığından bakıldığında Yazgülü, mevsimsonu indiriminden yararlanıp aldığı kırmızı tulumu, kırmızı pabuçları, sepetini örten alacalı mendiliyle, sarı bozkırda ansızın açmış bir gelinciği andırıyordu” (Uyar, 2018, s.29).

“Yazgülü -adam görmeden- bir zambak kopardı hemen, sepetine attı” (Uyar, 2018, s.30).

Öyküde yer alan Yazgülü ve hocasının hayali konuşması da büyükanne kılığında girmiş kurt ile Kırmızı Başlıklı Kız'ın konuşmasını hatırlatır. Bu durum, üslup ödünclemesi olarak özetlenebilecek pastiş tekniğine örnektir.

“Yazgülü Hoca'sını özledi. Şimdi o burada olsa sözgelimi böyle rastgele notlara neden garip açıklamalar yazdığını sorabilirdi. Hoca'da ona şöyle derdi:

-Yazı nasıl geçirdin? Yeni arkadaşlar edindin mi?

-Bildiginiz gibi hayır

-Yazın, beni ve ikizleri özledin mi?

-Çok.

-Ne gibi sorular hazırladın bakalım?

-Hocam, bu tel çerçevesi gözlüğü neden değiştirmiyorsunuz?

-Sizleri daha iyi görebilmek için. Hem eski kafalıyım ben.

-Neden bu kadar çok not alıyorsunuz?

-Kendimi daha iyi kavrayabilmek için.

-Hocam, uzun bir geçmiş edinmek için neler yapabilirim?” (Uyar, 2018, s.34-35)

Yazar, Mavi Sakal Masalında olduğu gibi bu öyküde de açılmaması gereken kilitli kapılar var eder. Yazgülü evin bakımı ile ilgilenen Yakup Efendi ve karısından evin anahtarlarını alır. Yakup Efendi'nin karısı Yazgülü'ne anahtarlarla oynamaması, evi karıştırmamasını söyler ve Yazgülü'nü açılmaması gereken odalar konusunda uyarır.

“Öyleyse al şu pusulayı. Hoca bıraktı giderken, sana vermemi söyledi. Al şu da anahtar destesi, ama evin altını üstüne getireyim deme sakın! Biriniz geldiniz mi, her şeyi yerli yerine koymak bana düşüyor. Anahtarları karıştırıyorsunuz, açmamanız gereken odaları açıyorsunuz” (Uyar, 2018, s.46).

Hocası da bıraktığı pusulada odaları karıştırmaması gerektiğini yazmıştır.

“Hoca pusulada, hazırladığı çayı içmesini dilerse büfeden beyendik ya da menta likörlerinden tatmasını, plakları çalabileceğini, yalnız odaları karıştırmaması gerektiğini yazmıştı.” (Uyar, 2018, s.47).

Tüm bu uyarılara rağmen Mavi Sakal masalında olduğu gibi bu öyküde de kilitli kapı açılır ve yeni bir serüven başlar. Yazar, rüya ile gerçeğin iç içe geçtiği bu öyküde Kırmızı Başlıklı Kız ve Mavi Sakal Masallarından izler taşıyan ve Yazgülü'nün çevresinde gelişen yepyeni bir öykü var etmiştir. Öyküde diyalog, leitmotif ve iç çözümleme gibi anlatım tekniklerinden yararlanmıştır. Metindeki leitmotif unsurları olarak karşımıza çıkan *kırmızı* ve *anahtar* ifadeleri metnin Mavi Sakal ve Kırmızı Başlıklı Kız ile kurduğu ilişkiyi perçinlenmektedir.

3.2. Sue Ellen ve Recep'in Kaçınılmaz Karşılaşması öyküsünde metinlerarasılık

Sue Ellen ile Recep'in Kaçınılmaz Buluşması'nda sıradan bir vatandaş olan Recep, yapılan bir yarışmayı kazanması sonucunda Dallas Dizisi oyuncusu Sue Ellen ile yemeğe çıkma fırsatı kazanır. Yazar, bir dizi karakterini öykü kişisi hâline getirir. Yazın dışı bir tür olan sinema ile metinlerarası ilişki kurarak yeniden yaratım yapar. 1970'li yılların televizyon dizisi olan Dallas'ın kadın karakterlerinden biri olan Sue Ellen, öykü karakteri hâline getirilir. Yazar parodi tekniğinden yararlanarak bir aktris olan Sue Ellen şahsında modern bir Külkedisi var eder. Külkedisi ve Sue Ellen arasında kurulan bu bağdaki parodi unsuru, Külkedisi'nin bir Prens ile tanışması iken Sue Ellen'in sıradan bir kişi olduğunu görebildiğimiz Recep ile tanışmasıdır. Külkedisi masalından farklı olarak bu öyküde idealize edilmiş bir şahıs kadrosu yoktur. Sue Ellen alkol bağımlısı ve evliliği sallantıda olan, işini sevmemesine rağmen iyi para kazandığı için devam eden biri olarak karşımıza çıkar.

Metinde, Recep'in “You must see Bodrum” önerisinin Sue Ellen'a çağrıştırdıklarında Külkedisi masalına benzer bir emek sömürüsü dikkat çeker. Sue Ellen, eşi ve oğlu ile çıktıkları yat gezisinde köle gibi çalıştırılmıştır. Bu durum üvey annesi ve kardeşleri tarafından hizmetçi gibi kullanılan Külkedisi'nin farklı bir yorumu olarak düşünülebilir. Yazar Külkedisi Masalından hareketle yeni bir metin oluşturmuştur. Külkedisi Masalında görülen *eziyet çekme* ve *düşen ayakkabı* unsurları pastiş tekniği kullanılarak öyküde yeni bir kurgu oluşturmuştur.

“Kaç yıl önce daha üne kavuşmamışken Onassis'in yatıyla çıktığı mavi yolculuğu, Jackie'nin hırçınıklarını, kendisini nasıl köle gibi çalıştırdıklarını, bütün bulaşıkları nasıl yıkattıklarını anımsadı, ama Recep'e söylemedi” (Uyar, 2018, s.66).

Öyküde eziyet gören kişi olan Sue Ellen ile Külkedisi arasında bir ilişki kurulmuştur. Külkedisi yıllar sonra meşhur bir dizi oyuncusunda tekrar vücut bulmuştur. Yazar bu seçimi yine bilinçli olarak yapmıştır. Zira toplum tarafından kadın ve erkeğe, cinsiyetlerine bağlı olarak yüklenen roller olarak tanımlayabileceğimiz toplumsal cinsiyet konusu da gündeme gelmektedir. Bir tarafta tüm dikkatlerin üzerinde olduğu bir şöhretli bir kadın ve diğer tarafta önemsenmeyen ve emeği sömürülen bir kadın.

Hikâyede geçen ayakkabı unsuru da Külkedisi masalını hatırlatır. Külkedisi katıldığı balodan dönerken cam ayakkabısını düşürür. Bu öyküde ise Sue Ellen ayakları şiştiği için ayakkabılarını çıkarmak zorunda kalır. Bu durum öykünün Külkedisi masalındaki gibi tesadüfi ve olağanüstü unsurlar kullanılmadığından ötürü gerçeklik zeminine oturduğunu göstermektedir. Ayrıca Külkedisi'nin ayakkabısını düşürmesi, masalda daha sonra Külkedisi ve Prens'i buluşturacaktır ancak bu masalda az önce de dikkatini çektiğimiz üzere gerçeklik duygusu öne çıkmıştır. Bu gerçeklik duygusu ile oluşturulan kurguda Sue Ellen ve Recep'in birbirlerine gülmeleri parodi tekniğinin kullanılmış olduğunu göstermektedir.

Külkedisi Masalında gece on ikiye gelmeden saraydan alalacele ayrılan Külkedisi gibi Sue Ellen de gece on ikiye iki dakika kala gelen arabasına binerek uzaklaşmıştır. Her iki kahramanın da ayrılırken unuttukları ayakkabılar, erkek kahramanları arakalarından koşturmuştur. Ancak Recep, Sue Ellen'e düşürdüğü ayakkabısı için değil eşinin Sue Ellen'in çocuğuna ördüğü patikleri vermek için arkasından seslenmiştir.

3.3. Sonsuza Dönüş öyküsünde metinlerarasılık

Sonsuza Dönüş, bir vakanüvis tarafından anlatılmaktadır. Yazar öyküsünde 1800'lü yılların sonuna doğru toplumsal birtakım yeniliklerin yapıldığı dönemde kölelik kurumunun ad değiştirerek evlat edinmeye evrilmesi ancak işlevsel olarak aynı kalması problemini ele almıştır. Bir balo ortamında geçen öyküde Dilber adlı bir gencin "evlat edinilme" töreni gerçekleşmektedir. Yazar, kişi yönünden oldukça zengin olan öyküde farklı eserlerde geçen pek çok karakteri bir araya getirmiştir. Öyküdeki *Dilber*, *Celal* ve *kölelik kurumu* bizi doğrudan Sergüzeşt Romanına götürmektedir. Bunun yanı sıra öyküdeki *uşak Beşir*, *şuh ve dişi Bihter Hanım* ve *narin ve içe kapanık Nihal Hanım* vasıtasıyla Halit Ziya'nın *Aşk-ı Memnu* adlı romana göndermeler yapılır.

Öyküdeki Saffet adındaki Vakanüvis ile yazar Mehmet Yahya Bey arasında geçen konuşma dikkate değerdir. Bir roman yazmak istediğini dile getiren Mehmet Yahya Bey konu arayışında olduğunu ifade eder. Saffet Bey ise Dilber'in hikâyesini yazmasını önerir. Mehmet Yahya Bey Dilber'in hikâyesinin bir yüzyıl sonra çözüme kavuşacağını ifade eder. Bu sebepten Dilber'i bir yüzyıl uyutma teklifinde bulunur. Böylelikle Dilber şahsında yeni bir uyuyan güzel var edilmiş olur.

"Dilber ne olacak?" dedim bir kari merakıyla.

"Onu daha tasarlayamadım, yani sonunu," dedi üstad. "Her şey birbirinin içine geçmiş durumda. Biri geliyor, hayatımıza bir makas atıyor; o yaşadığımız bölüm, bütünün dışına düşüyor. Bense kalıcı eser vermek dileğindedim. İyice düşünmem gerek. Galiba en iyisi, Dilber'i bir yüzyıl uyutmak. Bir yüzyıl sonra gün ola harman ola... Yenilerle-eskiler tartışması bir yüzyıl sonra çözüme kavuşabilir ola ki. Ya da -ne bileyim ben- umulmadık bir şey olur. Dilber de dinlensin diyorum, geleneksel yorgunluğunu atsın bu arada. Yüzyıllık bir ara nedir ki?" (Uyar, 2018, s.59)

Öykünün son kısmı olağan ile olağanüstü olayların iç içe geçtiği bölümdür. Uyuyan Güzel masalında olduğu gibi bu öyküde de Dilber ve o gün baloda bulunan herkes yüzyıllık bir uykuya yatmıştır. Yüzyılın dolmasına kısa bir süre kala Celal Bey Fransa'dan İstanbul'a dönüp Dilberin yanına gelir ve Dilber'in görüntüsünün tıpkı bir madonnaya benzediğini görür. Dilber'i yüzyıllık uykusundan uyandırmaya çalışır. Geçen zaman ve değişen toplumsal şartlar ile birlikte Celal Bey, Dilber'e kavuşmaları için önlerinde bir engel kalmadığının müjdesini verir.

"Uyan Dilber, diye haykırdı, gözyaşları içinde. Geldim bak, döndüm şimdi! Burası senin evin anlıyor musun? Senin ve benim evimiz. Kalk canım, kalk nuri aynım, kalk haki payına yüz sürdüğüm sultanım!"

Dilber uyanmadı, uykusunda homurdandı yalnızca:

"Saçmalamasana Celal! Şurada birkaç yıl kaldı zaten. Bırak da doyasıya uyuyayım. Zaten yorgunluğumu yeni attım sayılır" (Uyar, 2018, s.61).

Tarihsel süreç içinde insan haklarına uygun olamayan kölelik kurumuna eleştirel tavırla bakılan öyküde özgürlüğü elinden alınmış Dilber'in şahsında bir Uyuyan Güzel yaratılmış ve yüzyıllık bir uyku sonrası daha eşitlikçi bir dünyaya gözlerini açması sağlanmıştır. Yazarın uzun bir dönem toplumsal yaşantının bir parçası olan kölelik kurumunu geçmiş-bugün karşıtlığında ele alınması, konak yaşamı hakkında verdiği bilgiler önem arz etmektedir. Yazarın çok katmanlı olarak kurgulamış olduğu bu öyküsünde

Uyuyan Güzel Masalı örtük kalmıştır. Ancak yine de kültürün aktarımı noktasında bir masaldan faydalanarak yeni bir kurgu oluşturduğu da görülmektedir. Uyuyan Güzel Masalının, Sonsuza Dönüş öyküsünde parodi olarak bulunduğu söylenebilir. Zira eski - yeni tartışmasında kölelik - evlatlık edinme - sevgili olma süreçleri iç içe geçmiştir. Dolayısıyla dün köle olan bir kadın bugün resmi bir eş olabilmektedir. Alt metindeki ironik gönderme, kadının toplumsal konumunun değişebildiğini göstermektedir.

3.4. *Düşkırıci* öyküsünde metinlerarasılık⁴

Bir gazete haberinden yola çıkılarak yazılmış olan *Düşkırıci* öyküsünde bir bar fedaisi, Çizmeli Kedi Masalı ve masal formunda üretilmiş olan bir çocuk kitabı olan Pinokyo ile ilişkilendirilerek ele alınmış. Öykünün kahramanı, memleketinden kente gelip hemşerileriyle siyasi mitinglere katılmış ve bir kabadayıya satılıp önden giderek efendisine yol açmış, yani işlerini yapmıştır. Fakat zaman içinde yaşadıklarına katlanamayıp intihar etmiştir. Yazar, bar fedaisi Muharrem Koç'un gerçek hayat hikâyesini pastiş yöntemi ile ele alıp Pinokyo Öyküsü ve Kırmızı Çizmeli Kedi Masalından hareketle kurmaca bir metin haline getirmiştir.

Öyküde geçen “babasının doğru dürüst yontamadığı ayaklarına bu halis kösele, kırmızı çizmeleri geçiririni” (Uyar, 2018, s.89) ve “fare oldu kediyi üttü” (Uyar, 2018, s.89) ifadeleri bizi doğrudan ve dolaylı olarak Çizmeli Kedi Masalına götürmektedir. Bahsi geçen masalda efendisi, Çizmeli Kedi'ye bir çizme hediye etmiştir. Çizmeli Kedi ise efendisi için hizmet etmiş ve bu uğurda, fareye dönüşmüş olan devi yutmuştur.

“Sonra kuklacıya satılışını” (Uyar, 2018, s.88) ve “Geleneksel yara-almaz bacaklarıyla hızla yol aldı, yalnız arasına ağacın dişil damarlarından geçen soğuk işleyebiliyor ahşap yüreğine” (Uyar, 2018, s.89) ifadeleri ise Pinokyo Öyküsüne göndermedir. Ancak Pinokyo Öyküsünde Pinokyo'nun yaratıcısı yani babası Gepetto Ustadır. *Düşkırıci* Öyküsünde ise kahramanın babası değil annesi ön plana çıkmaktadır. Kahraman, son sözlerinde annesine seslenmektedir. “Anacığım desene, tahta oğlun bir kukla olmuş, bir canalcı, bir düşkırıci. İşi bitik” (Uyar, 2018, s.90). Burada yine bir dönüştürme yapıldığı görülmektedir. Yazar tarafından, Pinokyo'nun babasının yerine *Modern Pinokyo*'nun annesi öne çıkarılmıştır.

Yazar, Aktulum tarafından “Var olan yapıtlardan, nesnelere, iletilerden belli sayıda unsuru alıp yeni bir yaratı içine sokmak.” (Aktulum, 2000, s.222) olarak tanımlanan kolaj tekniğinden yararlanarak bir gazete kupüründe geçen Muharrem Koç'un intihar haberini öyküsüne almıştır⁵. Ayrıca öyküde geçen *mavi* ifadesi de leitmotif olarak karşımıza çıkmaktadır. Öykünün sonlarına doğru öykü kahramanının umutsuz durumu, annesi ve mavilik arasında bir ilişki kurularak verilmektedir.

“Bu ses, bu çağrı, ona hiç görmediği ama bir gün kavuşmaktan asla vazgeçmediği anasını anımsatıyor: *mavi* saçlı, *mavi* giysili, saçlarını *mavi* bir kuleden sarkıtıp bir gün eninde sonunda onu yukarılara, *maviliğe* çekecek anasını. ... Anasının *mavi* alnını bir gök parçasında görür gibi oluyor” (Uyar, 2018: 89).

⁴ *Düşkırıci* Öyküsü ile ilgili olarak Gizem Ece Gönül tarafından anlatı bilimsel bir inceleme makalesi hazırlanmıştır. Bu makalede Gönül, metinlerarası ilişkileri de değerlendirmiştir. Dolayısıyla çalışmanın tekrarı olmaması açısından bu başlıkta yalnızca metinlerarası masallar ve kullanılan teknikler aktarılacaktır. Konu ile detaylı bilgi için bkz. Gönül, G. E. (2017), Tomris Uyar'ın “*Düşkırıci*” İsimli Öyküsü Üzerine Anlatı Bilimsel Bir İnceleme. *Söylem Filoloji Dergisi*. S. 3, ss. 6-20.

⁵ İlgili gazete kupürününün 02.10.1981 tarihli Milliyet Gazetesi'nin yedinci sayfasına ait olduğu Gizem Ece Gönül'ün çalışmasında belirtilmiştir. Gönül, G. E. (2017), Tomris Uyar'ın “*Düşkırıci*” İsimli Öyküsü Üzerine Anlatı Bilimsel Bir İnceleme. *Söylem Filoloji Dergisi*. S. 3, ss. 6-20.

3.5. Kavalın Parmak İzi öyküsünde metinlerarasılık

Fareli Köyün Kavalcısı masalından izler taşıyan Kavalın Parmak İzi öyküsü kırsalda yaşayan, dünya ile ilişkileri kısıtlı insanların arasına bir yabancı gelmesiyle başlamaktadır. Konuşma becerisiyle köylüleri etkisi altına alan yabancı, yetim olan üç kardeşin evinde kalamaya başlar. Köyde yaşayanların güvenini kazanır. Yabancıya adaklar sunulur, elleri öpülür ve soluğunun tılsımlı olduğuna inanılır. Köyde kaldığı süre boyunca köylüler hakkında bilgi toplayıp defterine not eden yabancı söyledikleriyle köylüleri kafileler halinde köyden çıkmaya ikna eder.

Yabancı gelmesi evin en küçük çocuğu olan engelli kız, yabancıya tavırlarından şüphelenerek eşyalarını karıştırır. Sakladığı çantasının içerisinde kılık değiştirmek için kullanılan eşyaların olduğunu görür. Köylüleri olan bitenden haberdar etmek istese de Yabancı'nın sakat bir kızın sözüne kimsenin inanmayacağını söylemesi üzerine eyleme geçemez ve abileri de dâhil olmak üzere köy halkının köyden çıkışına göz yumar.

“Al, hepsini kanıt diye götür istersen” dedi hınçla, bir kahkaha attı. “Git koş, köy kahvesinde uyuklayan ihtiyar heyetini uyandır, istersen eski engizisyon mahkemesi üyelerini topla, mahkemeyi kurdur! Kim inanır bu masala? Koş koşsana, hiç durma. Senin gibi evden çıkmayan, aklını kitaplarla bozmuş sakat bir kıza kim inanır?” (Uyar, 2018, s.44).

Yazar Fareli Köyün Kavalcısı Masalını, öykünün ismi dâhil olmak üzere çeşitli göndermelerle kendi yazın evreni içerisinde yeniden yorumlamıştır. Kavalcının fareleri kavalıyla yönlendirdiği gibi yabancı da köy halkını konuşma becerisiyle etkisi altına almıştır. Hatta köylüler tarafından soluğunun tılsımlı olduğuna inanılmaktadır. Fareli Köyün Kavalcısı Masalında da Kavalcı, sihirli kavalı ile önce fareleri daha sonra ise çocukları toplayarak köyden çıkmıştır. Yabancı ve Kavalcı arasında anıştırma tekniği ile ilişki kurulmuştur. Aktulum'un aktardığına göre anıştırma,

“Bir şeyi doğrudan anmadan belirtme. Doğrudan anma bir göndergedir. Anıştırma, bir sözcüğün alıntılanması ya da bir başka yapının, kimliği söylenmeden ya da açıkça bildirilmeden anılmasıdır” (Aktulum, 2000: 109).

Yabancı'nın bir kavalı yoktur ancak büyüsel özellikleri bakımından sözleri, Kavalcı'nın kavalına benzetilmiştir.

3.6. Alien öyküsünde metinlerarasılık

Alien adını taşıyan öyküde, Uyar, Türk Masallarından “Fesliğenci Kızı” ile metinlerarası ilişki kurmuştur. Öykü neresi olduğu belirtilmeyen bir yabancı ülkede geçmektedir. Yabancı bir gazeteci olan kahraman, barda Türk olan arkeolog bir kadını görür ve onunla tanışmak için çabalar. Gazeteci, arkeolog kadınla iletişim kurar. Öykünün sonunda kadının kazı için Van'a giderken uçağının düştüğünü ve muhtemelen öldüğünü anlarız.

Türk masallarında sıklıkla kullanılan bir motif olan kılık değiştirme motifi öyküde gazetecinin rüyasında gerçekleşmiştir. Kılık değiştirme pek çok halk anlatısında bulunmaktadır. Kılık değiştirme ve şekil değiştirme motifleri birbirine benzer iki motiftir ancak şekil değiştirme motifinde büyüsel özellikler daha ön plana çıkmaktadır. Saim Sakaoglu, efsane ve masallardaki şekil değiştirme motifine dikkat çekerek ikisi arasında benzerliklerin ve farklılıkların olduğunu belirtmiştir.

Şekil değiştirme masal ve efsanelerde sık sık görülen bir motif grubudur. Çeşitli sebeplerle bu değişimlere müracaat edilir. Efsane ile masallardaki değişimler, ana hatlarıyla birbirlerine benzerlerse de teferruatta mühim farklara sahiptirler. Bu değişimler efsanelerde umumiyetle Allah'a

edilen bir niyazın neticesinde olur. Bazı veliler de bu değişmelerde rol oynarlar. Masallarda ise değişmeleri yapanlar sihirbâz gibi husûsî güce sahip olanlar ile sihirli değneği elde eden her tabakadan insanlardır” (Sakaoğlu, 1980, s.32).

Ancak kılık değiştirme motifi ise kahramanın bazı durumlarda gizlenmek/kendisini açığa çıkarmamak için kullandığı bir motiftir.

“Dünya nizamını sağlamakta görevlendirilen Türk hakanları, hak düzene uymayan bir durumla karşılaşmalarında Tanrı vergisi kutlu özelliklerini kullanırlar. Kılık değiştirirler; tebdil-i mekân gezerler; Keloğlan-Tastarakay olurlar. Toplum içinde hata yapanları bu şekilde tespit ettikten sonra, suçluları cezalandırır ve tekrar eski hâllerine geri dönerler” (Ergun, 2005, s.79).

Ancak bu öyküde kılık değiştirme gazetecinin rüyasında gerçekleşmiştir. Gazetecinin hoşlandığı kadın, rüyada erkek kılığına girmiş ve kahramana erkek gibi görünmüştür.

“Düşümde O’nu gördüm. Delikanlı kılığındaydı. Yani aslında kadınmış, ama benim izimi sürebilmek için onca yılın dolambacı arasında, erkek kılığına girmek zorunda kalmış. Barın kapısında beyaz bir at kişneyip duruyormuş. Beni terkisine atıp uzaklara, çok iyi bildiğim, ama daha önce hiç görmediğim bir yere götürecekmış” (Uyar, 2018, s.71).

Öyküde kullanılan bu kısım, Türk Masallarından Fesliğenci Kızı masalıyla anıştırma tekniğinde metinlerarasılık ilişkisi oluşturmuştur. Fesliğenci Kızı masalında, fesleğenleri sulayan güzel bir kız her gün kendisiyle konuşan Bey-oğlu’nu çıktığı yolculuklarda takip eder. Masalda Bey-oğlu kızı, Lebbi’ye, Çini’ye ve Hindistan’a gideceğini söyler. Her yolculuk haberinde kız, Bey-oğlu’ndan önce oralara gider ve erkek kılığına girerek Bey-oğlu ile satranç oynar (Boratav, 2009, s.128-135).

Türk Masallarda uzak diyarlar genellikle Çin, Maçın, Hindistan, Arabistan gibi yerlerdir. Masal anlatılarında bu diyarlar bilinir ancak okuyucu/dinleyici hiç görmediği bu diyarlara bir noktada aşınadır. Bu masal diyarları sözlü anlatılarda defaatle tekrar edildiği için bu diyarlar iyi bilinen ancak hiç görülmemiş yerlerdir. Alien Öyküsünde de bu duruma bir gönderme yapıldığı açıktır. Ayrıca arkeoloğun erkek kılığına girerek gazeteciyi uzak diyarlara götürmesi bu masalla kurulan metinlerarası ilişkilere dendir. Masal mekânlarına yapılan bu gönderme gazetecinin “çok iyi bildiğim ama daha önce hiç görmediğim bir yer” ifadesinden anlaşılmaktadır. Ayrıca yine rüyada arkeoloğun beyaz atı ile gelmesi de benzer göndermelerden bir diğeridir.

4. Sonuç ve değerlendirme

Yazdığı öykülerle Türk edebiyatının önemli isimlerinden biri olan Tomris Uyar Gecegezen Kızlar adlı eserinde yer alan öykülerinde masallarla metinlerarası bir ilişki kurmuştur. Masalların biçim ve figüratif özelliklerinden ve kurgu tekniklerinden yararlanarak ayrıntılarla desteklenmiş, çok katmanlı özgün öyküler kaleme almıştır. Yazarın, metinlerarasılık yöntemlerinden parodi tekniğinden faydalandığı görülmektedir. Ancak yazar, parodi tekniğini yaygın kullanım nedeni olan “alaya alma” yönüyle kullanmaz. Referans aldığı metinlerdeki masal kahramanlarını, yazıldığı dönemlerden bugüne değin değişen dünya düzeni ve toplumsal şartları içinde birey olarak var etme çabası içindedir. Bu çabasını da kurgusunda yer yer ironik göndermeler ile göstermiştir. Yazar parodinin yanı sıra pastiş teknikliğinden yararlanmış, bir gazete haberinden yola çıkarak öykü oluşturmuş veya bir televizyon dizisi karakterini öykü kişisi olarak ele almıştır.

Teknik yönden zengin bu öykülerin arka planında kölelik kurumu, toplumsal cinsiyet, yeraltı dünyası gibi toplumsal ve politik meselelere değinerek “masal kahramanları çağımızda yaşasaydı nasıl hayatları olurdu?” sorusuna alternatif cevap niteliğinde öyküler yazmıştır. Daha çok kadın karakterler üzerinden

ilerleyen öykülerde bireyin iç dünyasına yönelen çağrışımlar ve iç konuşma yönünden zengin modern öyküler kaleme almıştır. Yazar, geleneği tamamen reddetmek ya da olduğu şekliyle aktarmak yerine yeniden yorumlayarak kültürel aktarımı sağlamaktadır. Tüm bunlar ışığında Tomris Uyar; pastiş, parodi, kolaj, leitmotif, diyalog, anırtırma ve monolog gibi yöntem ve teknikleri içeren toplumsal ve politik meselelerle zenginleştirilmiş çok katmanlı öyküler kaleme almıştır. Ayrıca Avrupa ve Türk masalları ile metinlerarası ilişkiler kurarak sözlü kültür ürünlerinden masalların yazılı bir tür olan öykülere kaynaklık etmesini sağlayarak harmanlanmış bir kurgu meydana getirmiştir.

Kaynakça

- Akın, B. (2018). Kültürel Bellek ve Müzik. *Eurasian Journal of Music and Dance*. S. 13, 101-117.
- Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası İlişkiler*. İstanbul: Öteki Yayınevi.
- Aktulum, K. (2013). *Folklor ve Metinlerarasılık*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Assmann, J. (2015). *Kültürel Bellek Eski Yüksek Kültürlerde Yazı, Hatırlama ve Politik Kimlik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, R. (2008). Tür, Performans ve Metinlerarasılığın Üretimi. (çev. Işıl Altun). *Milli Folklor Dergisi*. S. 78, 114-122.
- Boratav, P. N. (1982). *Folklor ve Edebiyat – I*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Boratav, P. N. (2013). *Az Gittik Uz Gittik*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Boratav, P. N. (2009). *Zaman Zaman İçinde*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Ergun, P. (2005). Altay Destanlarında ve Anadolu Türk Masallarında Tastarakay-Keloğlan. *Milli Folklor Dergisi*. S. 68, 78-84.
- Gönül, G. E. (2017). Tomris Uyar'ın "Düşkırı" İsimli Öyküsü Üzerine Anlatı Bilimsel Bir İnceleme. *Söylem Filoloji Dergisi*. S. 3, 6-20.
- Ölçer Özünel, E. (2011). Yazının İzinde Masal Haritalarını Okuma Denemesi: Masal Tarihine Yeniden Bakmak. *Milli Folklor Dergisi*. S. 91, 60-71.
- Özay, Y. (2009). Metinlerarasılık ve Türk Halk Hikâyelerinde Ana-Metinsel Dönüşümler. *Milli Folklor Dergisi*. S. 83, 6-18.
- Sakaoğlu, S. (1980). *Anadolu-Türk Efsanelerinde Taş Kesilme Motifi ve Bu Efsanelerin Tip Kataloğu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Şimşek, E. (2001). *Yukarıçukurova Masallarında Motif ve Tip Araştırması*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Uyar, T. (2018). *Gecegezen Kızlar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Yılmaz, Ş. (2020). Kına Gecesi Ritüelinde Anlamsal İşleyiş: Çağrışımlar, Düşünyapılar, Dönüşümler. *Milli Folklor Dergisi*. S. 125, 163-176.

32. Türkiye'deki kütüphane ve bilgi profesyonelleri arasında sosyal medya farkındalığı¹

Okan KOÇ²

APA: Koç, O. (2023). Türkiye'deki kütüphane ve bilgi profesyonelleri arasında sosyal medya farkındalığı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 512-529. DOI: 10.29000/rumelide.1285331

Öz

Bu araştırma Türkiye'deki kütüphanelerdeki kütüphane ve bilgi profesyonellerinin sosyal medya farkındalıklarını ve kullanımını ölçmek, karşılaştığı zorlukları belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılarak, anket yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmanın hedef kitlesi görev yaptıkları kütüphanelerde sosyal medyadan sorumlu olan personellerden oluşmaktadır. Toplamda halk, üniversite ve okul kütüphanelerini temsil eden 362 kütüphane çalışanı araştırmaya katılım sağlamıştır. Kütüphanelerde sosyal medya kullanımı, hangi tür sosyal medyanın tercih edildiği ve sosyal medya platformlarının kütüphanelere yararlılığı başlıklarında toplamda 33 adet soru sorulmuştur. Araştırma sonucunda kütüphanelerdeki sosyal medya kullanımının %90 gibi oldukça yüksek bir seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kütüphane hizmetlerinin tanıtılması noktasında sosyal medyanın da aktif bir şekilde kullanıldığı ve sosyal medya kullanımında zaman sıkıntısı, teknik sıkıntılar ve internet erişimi gibi problemlerin giderilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Türkiye'deki kütüphane türlerinin büyük çoğunluğunun sosyal medyayı kullandığı ve sosyal medyanın kütüphaneler için önemli bir bileşen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uluslararası literatürde sosyal medyanın kütüphanelerde kullanımı üzerine çok sayıda çalışma mevcuttur. Ancak yerel literatür incelendiğinde ulusal boyutta sosyal medyanın kütüphanelerde kullanımını ele çalışmaların yetersizliği görülmektedir. Bu nedenle yapılan araştırma ulusal ve uluslararası literatürde konunun ele alınması açısından önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

Anahtar kelimeler: Sosyal medya, sosyal medya kullanımı, Türkiye

Social media awareness among library and information professionals in Turkey

Abstract

This research was carried out to measure the social media awareness and use of library by information professionals in libraries in Turkey and to identify the challenges they face. The data in the study were collected through a questionnaire using the descriptive research method. The target audience of the research is the staff responsible for social media in the libraries they work. A total of 362 library employees, representing public, university and school libraries, participated in the research. A total of 33 questions were asked under the headings of social media use in libraries, which type of social media is preferred, and the benefits of social media platforms for libraries. As a result of the research, it has been determined that the use of social media in libraries is at a very high level of 90%. In addition, it has been determined that social media is actively used at the point of introducing library

¹ ETİK: Bu makale için Balıkesir Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu Başkanlığınca 08.06.2022 tarihli, 2022/03 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, İvrindi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü, Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik Programı (Balıkesir, Türkiye) okankocby@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5356-5940 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285331]

services and that problems such as time constraints, technical difficulties and internet access should be eliminated in using social media. It was concluded that the vast majority of library types in Turkey use social media and that social media is an important component of libraries. There are many studies on the use of social media in libraries in the international literature. However, when the local literature is examined, it is seen that the studies on the use of social media in libraries at the national level are insufficient. For this reason, the research fills an important gap in the national and international literature in terms of addressing the subject.

Keywords: Social media, use of social media, Turkey.

1. Introduction

Advances in technology have transformed communication systems and affected every aspect of life. Existing communication technologies, especially with the inclusion of the internet, have paved the way for new communication paradigms on the social structure from education to culture. Today, the interaction and practicality provided by Web 2.0 have increased the effect of databases, web pages, blogs, and social networks on the social structure.

The worldwide accessibility of the Internet is very effective in the use of the web, blogs, forums, social networks, chat applications, etc. which shape today's world. According to 2020 data, 49% of the world's population has access to the internet. While eastern Asia and North America have the highest rate of internet access with 71%, this rate is 67% in northern Europe (Statista, 2021).

According to the latest research, the worldwide distribution of the internet shows that the use of social media has increased substantially. It was estimated that by 2023, the number of social media users worldwide will increase to approximately one-third of the world's population and reach 3.43 billion. It is expected that 800 million individuals in China and 450 million individuals in India will become new social media users (Clement, 2020).

The rapid growth of social media affects every aspect of life, allowing like-minded individuals to connect with each other and access information on their fields of interest. This situation subsequently affects public institutions as well as private enterprises, bringing innovations in the promotion, sharing, and access of services and products.

In today's world, where social media has caused significant changes in various economic sectors, especially in education, a number of opportunities have emerged in library services. Library users and staff have entered a new era in which the services provided are more effective and mutual interaction is prioritized. It is seen that the use of technology increases the level of efficiency and effectiveness in the services carried out (Idiegbeyan-ose et al., 2016). In addition to increasing efficiency and productivity in terms of library services, the adaptation of new technologies to libraries requires staff to gain knowledge and experience on these issues.

2. Literature review

Research on social media has increased as of 2010. It is known that studies on the use of social media in the field of library and information science have been carried out since 2010.

The first research on the use of Web 2.0 technology and social networks in academic and public libraries in the United States was conducted in 2009. In the related study, it was emphasized that libraries use open-source content management systems such as blogs, Joomla, and Drupal. In addition, social networks such as MySpace, Facebook, and Meebo also started to be used to answer counseling questions (Rogers, 2009, p.1).

In another study conducted in 2010, Burkhardt (2010) emphasized that social media is an effective communication tool and the number of users is increasing day by day. Thus, social media is important for libraries to communicate with their readers. In the study, it was also emphasized that social media has an important role in announcing library services, introducing new products, and creating new initiatives, especially in academic libraries (Burkhardt, 2010, p.10).

In 2011, the perspective of social media in academic environments and libraries was evaluated with the research conducted on focus groups gathered from 12 universities in England. Accordingly, the effect of social media on libraries was not mentioned at all in academics' focus groups, but social media transformed libraries in librarians' focus groups. On the other hand, it was mentioned that librarians are more distant regarding the use of social media in libraries (Nicholas et al., 2011).

With the research carried out in Pakistan in 2012, the importance of social media in the marketing of library services was addressed. The effect of social media on librarianship services was revealed with the survey conducted for librarians and academicians. It was concluded that Facebook, Wikis, LinkedIn, Blogging, YouTube, and online discussion groups are important for librarianship (Khan & Bhatti, 2012).

In the study conducted in the case of South Africa in 2013, it was concluded that librarians should update their skills in line with the expectations of users in the era of social media (du Toit & Mulatiningsih, 2013).

In the study carried out by Biçen Aras in 2014, it was emphasized that in order to use social media more effectively in university libraries, policies should be created, studies should be carried out emphasizing corporate identity, and individuals who manage social media accounts should receive training on public relations, social media, and marketing (Biçen Aras, 2014, p.26).

In another study in 2014, it was emphasized that in cases where the services provided by libraries are harmonized with social media, the services provided will be carried out more successfully and will last longer (Barnes, 2014, p. 65).

A study which was carried out in India in 2015 focused on how social media can be used for the benefit of library users. In the study, suggestions were made about what libraries should do before choosing social media tools (Chakrabarti, 2015, p.32).

3. Social Media

The concept of social media first entered our lives in 1979 with Usenet, which was created to publish articles and news. By the 1990s, platforms such as Six Degree, BlackPlanet, and MoveOn were created for the purpose of defending public policies and communicating effectively with people (Edosomwan et al., 2011, p. 81). With the 2000s, the influence and presence of social media in our lives have increased even more. Wikipedia, MySpace, LinkedIn were created in 2001, lastFM in 2003, Facebook in 2004, and YouTube in 2005 (Ngai, Tao, & Moon, 2015).

Social media are defined as internet-based applications that form the ideological and technological foundations of Web 2.0, allowing the user to create content and share it with other people (Kaplan & Haenlein, 2010, p.61). It is also possible to see them as digital technologies that allow individuals to connect with each other, communicate, distribute the created content, and share their interests, activities and personal situations (Lewis, 2010, p.2; Chakrabarti, 2015, p.32). Social media refer to a structure in which people interact with each other through different online media platforms.

The influence and preference of social media, especially on young people, continue to increase. According to a study on the use of social media by students in 44 universities and colleges based on the years 2006, 2007, and 2008, it was determined that while the rate of those who did not use social media was 25% in 2006, this rate decreased to 11% in 2008 (College Students Use, 2008).

Among social media platforms, Facebook is the most popular platform, which exceeds the monthly active user limit of 1 billion and has 2.6 billion users worldwide according to 2020 data. On the other hand, another important platform with 500 million daily users sharing stories and 1 billion monthly active users is Instagram. Among other social networks preferred by individuals and institutions, Whatsapp, Messenger, and WeChat also have an important place (Statista, 2021).

It is thought that social media is preferred because some features are not included in traditional mass media. These features can be listed as follows:

- Information or idea is one-way in traditional mass media. There is no response from the viewer or reader. Social media, on the other hand, allows different forms of communication depending on how individuals connect (Jensen & Helles, 2017).
- Everyone (journalist, reporter, news editor, etc.) involved in the production of information and content in traditional mass media should receive a certain kind of education. In social media, almost everyone can produce and publish content (Nossek, 2010).
- The publication of information or news in traditional mass media is carried out at certain periods such as days, weeks, months. There is no time limit in social media (Wimmer & Dominick, 2010).
- If the information published through traditional mass media is wrong, it is very difficult to correct it. However, in social media, it is much easier (Adornato, 2017).
- Users can directly communicate with each other by exchanging information very quickly on a regional, national and international scale.
- By providing access to social media via the web, more than access to information can be done and data can be controlled as desired.
- It is preferred because it does not have a controlled environment as in traditional media systems.

3.1. Social media use in libraries

The fact that information centers and libraries participate in social media shows that they take the wishes, requests, and expectations of their users and other institutions seriously. Social media can be

used to maintain high-level relations between libraries, establish new connections, and model the services and good practices of other libraries.

Compliance with the mission and vision of the library and the institution to which it is affiliated is an important factor. Sharing about an event or phenomenon can bring both positive and negative feedback from users. It is important that the feedback from the users is handled professionally and answered appropriately. Thus, social media managers in information centers and libraries should consist of expert staff trained in public relations, marketing, and promotion. All social media platforms used should be followed daily, and user feedback should be taken seriously.

In cases where there is more than one social media platform used by information centers and libraries, it would be appropriate to inform user groups about this issue. In order to understand which social media platform will be more advantageous or beneficial to the institution, the characteristics of the user type can be taken into account and pilot applications can be carried out. In addition, it is also known that institutions that are new in social media have progressed by taking the institutions that provide similar services as an example.

When we examine the use of social media in terms of libraries, it is seen that there are effective variables according to the type of library and user. While private libraries prefer message groups that are suitable for their users, information centers with art collections mostly prefer sites such as Tumblr. While LinkedIn usage among adults is determined as 20%, the rate of Facebook use is up to 67% (Barnes, 2014, p. 66). For this reason, it is very important for information centers to create social media preferences according to user type. Libraries will be able to choose content systems such as Instagram and Twitter to announce their short research findings, subscribed databases, book of the week, database of the week and author of the week.

In the 21st century, it is possible to list the advantages of social media for libraries, which have an impact in every field from economy to politics, from art to culture, as follows:

- Social media helps libraries to be closer to their users and to create a common platform. It is an important way to attract new users to market library resources and services. Thus, social media creates potential users of the library.
- It is very easy for users to log in to the social media platforms of libraries. The existence of different social media platforms will therefore enable library services to reach the user.
- Users will be able to get faster answers to their questions through social media. The emergence of new ideas and suggestions will contribute to the development of the consultancy service.
- The effectiveness of sharing with users on the network will increase with the rating of programs and events over social media.
- It will be possible to communicate with users collectively with message groups to be created on social media. These groups will be vital in promoting reading lists created by librarians, database announcements, and new services.
- Social media will facilitate students in choosing resources from the library and uploading content to the library web page.

There are a number of factors that libraries should consider before creating a social media account. These elements are as follows:

- First, it is necessary to decide for what purposes the social media account will be used
- Library users should be analyzed in terms of quality and quantity.
- Situations that may pose a potential risk (privacy, personnel training, internet speed, etc.) should be evaluated.
- The extent to which the preferred social media platform will be compatible with library services should be evaluated.

Although it is known that the use of social media in libraries has become widespread, there is also a group that is distant from social media. In this regard, the lack of sufficient staff and resources, confusion regarding the selection of the appropriate social media platform, lack of training, and indifference come to the fore. In addition, the thought that negative comments made by users in social media accounts will damage the reputation of the library causes institutions to avoid social media use (Chakrabarti, 2016, p.36).

3.2. Social media platforms and their use in libraries

There are many social media platforms preferred in libraries. MySpace, which is among the most used, allows sharing new graphics, videos, and customized profiles with library users.

Another platform commonly used by libraries is Facebook. Announcements of upcoming events, promotions of new books, and presentations of services are shared on the platform. When libraries are examined, it is seen that Facebook is mostly preferred for the promotion of services and products. In addition, tagging the photos increases the interest of the users. One important area where the platform is extensively used is the answering of consultation questions.

Another social media platform preferred by today's libraries is Twitter. It is seen that announcements about the news, meetings, and information sources are shared on Twitter.

LinkedIn, which is a professional networking system, has an important place in terms of cooperation with other colleagues at the point of establishing professional connections and sharing library services by librarians. It also appears to be prominent in sharing new ideas and professional experiences.

It is seen that the term Web 2.0, which was coined by Darcy DiNuccie in 1999 to describe wikis, blogs, and weblogs, has an important place in libraries (Chakrabarti, 2016, p.37). Web 2.0 technology paved the way for instant communication with users in libraries. It is thought that blogs, which are among the Web 2.0 technologies, are very useful in sharing the latest news about the library, creating notice boards, providing up-to-date announcement services, and guiding users. However, it is known that wikis and wiki news are used in collaborations, dissemination of information and communication with users. Ajax, which is a part of Web 2.0, is another social sharing system used in libraries. It is a tool for creating interactive pages with easily replaceable components. In libraries, web pages can be updated frequently with new messages with the help of Ajax without reloading the entire browser page (Shukla, and

Majumdar, 2008 p.465). Another structure that allows library users to edit OPAC data and metadata and create catalogues by the user is Web 2.0 technology called Mashups.

Due to advantages such as instant consultation service, file sharing, and data transfer, today's libraries prefer messaging platforms as methods of communicating with users via voice and online. In addition, libraries also use the YouTube platform for service and resource promotion. As shown in a study conducted in Hong Kong in 2013, the majority of university students find digital content on YouTube more attractive than using the multimedia resources of libraries (Lai, 2013, p.199). This brings along the development of the multimedia collection in libraries, user education, and discussion of new digital platforms. There is a structure in which YouTube channels of libraries increase day by day, library services are shared in digital environments, user satisfaction is increased, and online training is organized for library use. Especially with the Covid-19 pandemic, it is seen that digital content sharing platforms such as YouTube are used more intensively by libraries (Walake, 2021, p.321).

Another structure used in libraries among social media platforms is Flickr. It is possible to run pictures of information resources, videos of the activities carried out in the library, and virtual tours of the library on the relevant platform. In addition, while creating projects, posters, or presentations, libraries can access Creative Commons-licensed photographs on the platform, free of charge.

4. Method

In the study, data were collected through a questionnaire using the descriptive method. The target audience of the study consists of staff working in libraries all over the country. Based on open-ended questions, questionnaires were distributed to the staff of all library types across Turkey via e-mail. In total, 362 library employees representing public, university, and school libraries participated in the study. A total of 33 questions were asked under the headings of social media use in libraries, the type of social media preferred, and the usefulness of social media platforms for libraries. Opinions on the purposes of use and usefulness of social media tools were determined using a five-point Likert-type scale. The data has been collected using structured questionnaire. The purposive sampling was used to furnish the collection of primary data. A comprehensive review of the literature was conducted by using different databases, search engines, and blogs. A literature-based questionnaire was developed and used for data collection. It was sent to the peer-reviewers for obtaining their comments. The questionnaire was face validated by two experts. Both the reviewers provided their comments and it was further modified accordingly. It was pilot tested on the small group of respondents (10 library professionals) in order to remove the ambiguity on respondent's end. The collected questionnaires was quantitatively analysed using Statistical Package for Social Science (SPSS 25.0.) Number, percentage, mean and standard deviation were used in descriptive analyses.

5. Findings and discussion

Table 1. Characteristics and Gender of Participants

		Gender		
		Female	Male	Total
Education	PhD	1	4	5
	MA	41	26	67
	Bachelor	148	112	260
	Associate	6	10	16
	High school	3	11	14
Total		199	163	362

Table 1 presents the characteristics and gender of the participants. Accordingly, the majority of the participants reported that they had a bachelor's degree. In addition, it was determined that the rate of participants with a graduate degree was 20%. While 55% of the participants were female, 45% were male.

Table 2. Type of Institution

		Institution		
		State	Private	Total
Type of Institution	University Library	99	45	144
	Public Library	209	-	209
	School Library	1	8	9
Total		309	53	362

The data collected in Table 2 show the type of libraries that belong to the state or private institution. Accordingly, 85% of the participating libraries were owned by the state whereas 15% were private. According to the data collected from state institutions, 68% of the libraries participating in the research were public libraries. While a total of 99 participants from university libraries participated in the research, only 1 school library provided support. While 85% of the respondents from private institutions were university libraries, feedback was obtained from 8 school libraries.

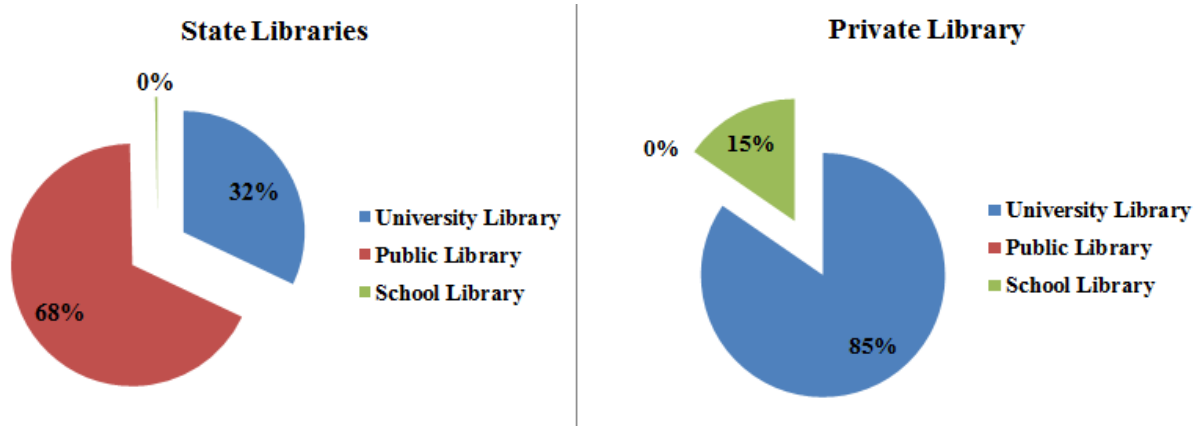
Figure 1. Type of Institution

Figure 1 gives the distribution of public and private affiliated institutions. When the distribution of the participants in public institutions is examined, the public libraries came to the fore with a rate of 68%. On the other hand, in the distribution of private institutions, university libraries were prominent with a rate of 85%.

Table 3. Distribution of Participants by Age and Title

		Age range					Total
		<30	30-40	41-50	51-60	>60	
Title	Head of Department	4	2	5	7	1	19
	Manager	3	14	13	21	-	51
	Librarian	104	93	25	11	-	233
	Administrative Officer	2	13	19	7	2	43
	Other	1	5	7	3	-	16
Total		114	127	69	49	3	362

Table 3 shows the data on the age and titles of the respondents. According to the data collected, 127 people were between the ages of 30 and 40, 114 people were younger than 30, 69 people were between the ages of 41 and 50, 49 people were between the ages of 51-60, and 3 people were older than 60.

A total of 104 participants under the age of 30 were working as librarians, 4 as head of the department, 3 as managers, 2 as administrative officers, and 1 as other personnel.

A total of 93 people between the ages of 30 and 40 were working as librarians, 14 as managers, 13 as administrative officers, 5 as other personnel, and 2 as head of the department.

A total of 25 people between the ages of 41 and 50 were working as librarians, 19 as administrative officers, 13 as managers, 7 as other personnel, and 5 people as head of the department.

A total of 21 people between the ages of 51-60 were working as managers, 11 as librarians, 7 as head of the department, 7 as administrative officers, and 3 as other personnel.

Two people over the age of 60 were administrative officers and one person was the head of the department.

Table 4. Social Media Use of Participating Libraries

		Type of Library			
		University	Public	School	Total
Social media use	Not using	19	16	1	36
	Less than one year	11	25	0	36
	1-5 years	56	131	5	192
	6-10 years	49	31	0	80
	>10	9	6	3	18
Total		144	209	9	362

Table 4 shows the data on the duration of social media use by the surveyed libraries. According to the collected data, 90% of libraries used social media. 53% of those that did not use social media were university libraries, 44% public libraries, and 3% school libraries.

While the rate of libraries using social media for less than a year was 10% (36), 69% of these libraries were public libraries and 31% were university libraries.

The rate of libraries using social media between 1 and 5 years was 53%, 68% of those libraries were public libraries, 29% university libraries, and 3% school libraries.

While the rate of libraries using social media between 6 and 10 years was 22%, 61% were universities and 39% were public libraries.

The rate of libraries using social media for more than 10 years was determined as 5%, it is seen that 50% of these libraries were university, 33% public, and 17% school libraries.

Table 5. The Frequency of Social Media Use of Participating Libraries

		Type of Library			
		University	Public	School	Total
Frequency	No social media account	19	16	1	36
	Everyday	31	86	3	120
	Several times a week	44	66	3	113
	Every few weeks	32	27	1	60
	Never	18	14	1	33
Total		144	209	9	362

Table 5 gives the frequency of social media use by library type. Accordingly, 12% of university libraries, 7% of public libraries, and 10% of school libraries stated that they did not use social media despite having a social media account.

It was stated that 22% of university libraries (31 libraries), 41% of public libraries (86 libraries), and 33% of school libraries used social media every day.

30% of university libraries (44 libraries), 32% of public libraries (66 libraries), and 33% of school libraries stated that they used social media several times a week.

22% of university libraries (32 libraries), 13% of public libraries (27 libraries), and 10% of school libraries stated that they used social media every few weeks.

Table 6. The Purpose of Social Media Use of Participating Libraries

Purpose	Type of Library			
	University	Public	School	Total
To promote library services	56	70	6	132
To provide information about the library	49	60	3	112
To communicate with users	16	3	2	21
To increase the visibility of the library	33	32	5	70
For consulting services	9	-	2	11
To learn and teach up-to-date information	11	-	4	15
To find new library users	10	1	1	12
To make an announcement	33	16	4	53
To create discussion groups	1	-	-	1
To introduce information resources	23	9	5	37
Other	13	6	5	24
Total	254	197	36	488

Table 6 gives the purpose of using social media by library type. Accordingly, 12% of university libraries, 7% of public libraries, and 66% of school libraries stated that they use the media "to promote library services".

When we look at the libraries that prefer social media, 34% of university libraries, 29% of public libraries, and 33% of school libraries stated that they use social media "to provide information about the library".

As for the libraries that prefer social media, 11% of university libraries, 1% of public libraries, and 22% of school libraries stated that they use social media "to communicate with users".

Considering the libraries that prefer social media, 23% of university libraries, 15% of public libraries, and 56% of school libraries stated that they use social media "to increase the visibility of the library".

6% of university libraries and 22% of school libraries stated that they use social media for "consulting services".

The rate of libraries using social media in order to learn and teach up-to-date information was 8% in university libraries and 44% in school libraries.

University libraries ranked first with 7% among libraries which stated that they use social media to “reach new users”. On the other hand, only one public and school library stated that they use social media for this purpose.

“To make an announcement”, which ranks first among the purposes of social media use, came to the fore. 23% of university libraries, 8% of public libraries and 44% of school libraries mentioned that they use social media for this purpose.

It is seen that only one university library preferred to use social media to create discussion groups.

It is seen that social media was preferred for the promotion of information sources. In this direction, 16% of university libraries, 4% of public libraries and 56% of school libraries benefitted from social media.

The rate of those stating that they used social media for other purposes was 9% in university libraries, 3% in public libraries and 56% in school libraries.

Table 7. Difficulties Encountered by Participating Libraries in Using Social Media

Difficulties	Type of library			
	University	Public	School	Total
Technical problems	28	34	1	63
Restrictions regarding the use of social media in the institution	13	21	2	36
Low internet speed	6	16	2	24
Not knowing how to use	6	9	-	15
Economic difficulties	-	3	-	3
Time constraints	31	44	4	79
The uselessness of social media	2	2	-	4
Other	39	58	1	98
Total	125	187	10	322

Table 7 presents the difficulties encountered in the use of social media by library type. Accordingly, 89% of the libraries stated that they encounter difficulties related to the use of social media. These difficulties were time constraints with a rate of 25%, technical problems with 17%, restrictions on the use of social media in the institution with 10%, low internet speed with 7%, not knowing how to use it with 5%, and other reasons with 27%.

The problems related to the use of social media in university libraries were time constraints with 24%, technical problems with 22%, restrictions on the use of social media in the institution with 10%, and other reasons with 31%.

The problems regarding the use of social media in public libraries consisted of time constraints with 24%, technical problems with 18%, restrictions on the use of social media in the institution with 11%, low internet speed with 9%, and other reasons with 31%.

The problems related to the use of social media in school libraries were time constraints with 40%, restrictions on the use of social media in the institution with 20%, and low internet speed with 20%.

Table 8. Types of Social Media Used

Type of Social Media	Status				
	Using	Planning to use	Unknown	Needs training to use	Not using
Facebook	231	16	-	-	115
Twitter	184	14	16	6	148
YouTube	98	28	18	8	218
Instagram	255	7	7	-	93
LinkedIn	28	10	36	9	288
SlideShare	8	9	45	9	300
Blog	17	8	31	9	306
Flicker	8	4	43	8	307
LibraryThing	9	6	54	15	293
My Space	10	14	34	-	303
Delicious	2	5	52	10	304
Total	850	121	336	74	2675

Table 8 presents the frequency analysis of the types of social media tools used by the participants. Of the 362 people who participated in the research, 255 were using Instagram (30%), 231 Facebook (27%), 184 Twitter (22%), 98 YouTube (12%), 28 LinkedIn (3%), 17 blogs (2%), 10 Myspace, 9 LibraryThing, 8 SlideShare and Flicker, and 2 Delicious. 91% of the respondents stated that they use social networking sites more frequently.

Table 9. Types of Social Media Used by Libraries

Type of Social Media	Type of Library					
	University		Public		School	
Facebook	91	%63	133	%64	7	%78
Twitter	72	%50	107	%51	5	%56
YouTube	53	%37	42	%20	3	%33
Instagram	89	%62	160	%77	6	%67
LinkedIn	21	%15	5	%2	2	%22
SlideShare	5	%3	2	%1	1	%11
Blog	12	%8	4	%2	1	%11
Flicker	7	%5	0	0	1	%11
LibraryThing	8	%6	0	0	1	%11
My Space	7	%5	3	1	1	%11
Delicious	2	0	0	0	0	0

Total	367		456		28	
--------------	-----	--	-----	--	----	--

Table 9 shows the use of social media by library types. While the use of Facebook was higher in university (63%) and school libraries (78%), Instagram (77%) was the most preferred social media type in public libraries. It is determined that Twitter usage was quite high in all three types of libraries. While the use of YouTube was mostly preferred by university libraries with 37%, the highest use of LinkedIn was seen in school (22%) and university libraries (15%). On the other hand, while the use of blogs was 8% of university libraries, this rate was quite low in other library types. Flickr, LibraryThing, and My Space were only used in university libraries and one of the school libraries.

Table 10. Frequency of Use by Social Media Types

Type of Social Media	Status				Score	Result
	Everyday	Several times a week	Several times a month	Not using		
Instagram	240	15	-	107	3,76	Everyday
Facebook	231	16	-	115	3,68	Everyday
Twitter	179	5	-	178	3,01	Several times a week
YouTube	55	30	13	264	1,88	Not using
LinkedIn	5	13	10	334	1,18	Not using
SlideShare	2	1	5	354	1,04	Not using
Blog	10	2	5	345	1,14	Not using
Flickr	1	5	2	354	1,05	Not using
LibraryThing	5	2	2	353	1,07	Not using
My Space	5	3	4	350	1,09	Not using
Delicious	-	-	2	360	1,00	Not using

Descriptive statistics regarding the frequency of use of social media tools are presented in Table 10. Since the measurement tool is a 4-Likert Scale, the cut-off point is 2.5. Scores of 2.5 and above are considered positive, and below are considered negative. The results show that the majority of 362 libraries used social media tools at some level. It is seen that the majority of the respondents used Instagram, Facebook, and Twitter (in terms of the cut-off average of 2.5). On the other hand, it is determined that many social networks (mean=2.23) had a low frequency of use.

Table 11. Views of Participating Libraries on Social Media Types

Views of Participating Libraries						
Type of Social Media	Highly useful.	Useful	No idea	Not very useful	Not useful	Score
Instagram	129	152	42	22	15	4,00
Facebook	70	152	53	55	26	3,51
Twitter	76	152	68	37	21	3,63
YouTube	55	128	107	29	32	3,41
LinkedIn	26	66	182	26	50	2,97
SlideShare	14	37	228	23	41	2,88
Blog	17	66	193	21	41	2,99
Flicker	13	31	227	20	43	2,85
LibraryThing	17	58	222	15	30	3,04
My Space	12	37	225	17	47	2,85
Delicious	11	35	239	15	39	2,89

In Table 11, the views of libraries about social media tools are given. Since the measurement tool is a 5-point Likert Scale, the cut-off point was determined as 3.40. Scores of 3.40 and above are considered positive, while scores of 3.40 and below are negative. Accordingly, while the participants see Instagram, Facebook, Twitter, and YouTube as useful for libraries, they did not find other applications useful for libraries.

6. Evaluation of findings

According to the findings, it is possible to say that at least one social media tool is used in the majority of university, public, and school libraries in Turkey. Social media has become an important communication tool for libraries. It is seen that libraries are aware of this situation and carry out studies on the subject.

Social media is used to promote library services, provide information about the library, increase the visibility of the library, and promote announcements and information resources. As Bullas argues, librarians think that social media will provide added value for librarianship. In terms of social media types, social networking sites and media sharing systems take the first place (Bullas,2014). As Nduka et al. (2021) mention, the frequency of use of social media tools is in line with the prevalence of use. It is determined that Instagram, Facebook, and Twitter are the most frequently used social networking sites by library users.

Considering the results regarding the purpose of social media use, it is seen that libraries benefit from social media for official purposes. This is consistent with the findings of Nduka et al. (2021) and Weerasinghe and Hindagolla (2018).

According to the findings, the most used social media platforms are Instagram and Facebook. This is in line with the fact that Facebook and Instagram are the most used social media platforms worldwide,

according to Statista's 2021 data. In addition, the fact that Facebook is the most used social media platform by adults, as suggested by Barnes (2014), is also confirmed by the findings.

According to the results of the study, which is in line with the research conducted by Chakrabarti in 2016, it is supported by the findings that they are distant about the use of social media because of the concern that it will damage the reputation of the institutions. Additionally, the lack of internet access and time constraints, which are among the biggest problems in the use of social media, support the findings of Ezeani and Igwesi (2012).

7. Discussion and conclusions

Based on the findings, the following recommendations can be made:

First of all, in order to understand the importance of social media for libraries, there is a need for training on the subject. It is thought that subject expert personnel will benefit from the advantages of social media at a high level while carrying out librarianship services. It is necessary to participate in workshops and seminars organized by professionals in order to include different social media platforms in the basic tools of public relations work in libraries. It will be possible to eliminate the negative opinions of the personnel about the usefulness of social media through training.

Libraries should be encouraged to use social media in order to adapt to the developing information and communication technologies and to design new services. Access to social media platforms should be supported by institutions and administrators in order to increase communication with users, produce quick solutions to information access problems, introduce information sources and services, gain up-to-date information by participating in field-specific discussion groups, and increase the visibility of the library.

By emphasizing the importance of social media in corporate communication, problems in access should be taken seriously and solutions should be produced. Improvements should be made, especially in terms of technical difficulties in accessing the internet and internet speed. Social media management should be taken seriously and seen as a necessity for libraries. It is required that the personnel who will manage the process should be formed only from individuals who have been trained in this subject so that they will not see this situation as a workload.

It is very important to make use of social media platforms, which are used extensively by the whole world, in order to transform library services into better quality. The use of social media in libraries emerges as a necessity due to the changing user information search and access processes. This study concluded that the majority of individuals responsible for social media in libraries were women (55%), and 20% of those had a graduate degree. In addition, it was determined that 19% of the individuals responsible for social media in libraries were in managerial positions, 64% were librarians and 16% were staff with other titles. The fact that the use of social media in libraries was at a very high level of 90% shows that the importance of social media was understood by the libraries. It was determined that libraries using social media log in to social media almost every day. In addition, as social media is actively used to introduce library services, the problems such as time constraints, technical difficulties and internet access should be eliminated. On the other hand, it is very important to eliminate social media restrictions in institutions, inform managers about the advantages of social media, and raise awareness on this issue.

References

- Adornato, A. (2017). *Mobile and social media journalism: A practical guide*. Washington: SAGE Publications.
- Biçen Aras, B. (2014). University Libraries and Social Media Policies . *Journal of Balkan Libraries Union*, 2 (1) , 21-27. Retrieved 27 October 2021 from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jblu/issue/18608/196375>
- Bullas, J. (2014). An exploratory Study of Indian University Students' Use of Social Networking Websites: Implications for the Workplace. *Business Common Quarterly*, 72(1), 105-110. <http://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=19900192540&tip=sid&clean=0>
- Burkhardt, A. (2010). Social media: A guide for college and university libraries. *College & research libraries news*, 71(1), 10-24. Retrieved 27 October 2021 from <https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/8302/8392>
- Chakrabarti, A. (2016). Social media and libraries: a symbiotic relationship for 21st Century librarianship. *International Journal of Digital Library Services*, 6(2), 32-43. Retrieved 2 November from <http://www.ijodls.in/uploads/3/6/0/3/3603729/ijodls424.pdf>
- Clement, J. (2020, April 1). Number of social network users worldwide from 2010 to 2023 (in billions). Retrieved 15 October 2021 from <https://www.statista.com/statistics/278414/number-of-worldwide-social-network-users/>
- College Students Use of Social Networking (2008, Sept. 22). Retrieved 15 October 2021 from <https://www.emarketer.com/Article/College-Students-Social-Networking/1006557>
- du Toit, K., & Mulatiningsih, B. (2013). Social media for libraries. *Information & Library Management Africa*. Retrieved 27 October 2021 from <https://eprints.qut.edu.au/74778/>
- Edosomwan, S. (2011). The history of social media and its impact on business. *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 16(3), 79–91. Retrieved 15 October 2021 from https://www.researchgate.net/publication/303216233_The_history_of_social_media_and_its_impact_on_business
- Ezeani, C. N., & Igwesi, U. (2012). Using Social Media for dynamic Library Service Delivery: The Nigeria Experience. *Library Philosophy and Practice*. http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/814?utm_source=digitalcommons.unl.edu%2Flibphilprac%2F814&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Idiegbeyan-ose, J., Ifijeh, G., Segun-Adeniran, C., Fagbohun, M., & Esse, U. (2016). Library Professionals and Social Network Sites: Use, Relevance and Challenges from University Libraries in Ogun State, Nigeria. *Journal of Library and Information Technology*, 36(6), 417 – 423
- Jensen, K. B., ve Helles, R. (2017). Speaking into the system: social media and many-to-one communication. *European Journal of Communication*, 32(1), 16–25. Retrieved 18 October 2021 from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0267323116682805>
- Kaplan, A. M., ve Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business horizons*, 53(1), 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>
- Khan, S. A., ve Bhatti, R. (2012). Application of social media in marketing of library and information services: A case study from Pakistan. *Webology*, 9(1), 1-8. Retrieved 27 October 2021 from <https://www.webology.org/2012/v9n1/a93.html>
- Lai, K. (2013) How Are Our Undergraduates Using YouTube? A Survey on Music Students' Use of YouTube and the Library's Multimedia Collection, *Music Reference Services Quarterly*, 16:4, 199-217, DOI: 10.1080/10588167.2013.843361
- Lewis, B. K. (2010). Social media and strategic communication: Attitudes and perceptions among college students. *Public Relations Journal*, 4(3), 1–23. Retrieved 15 October 2021 from <https://prjournal.instituteforpr.org/wp-content/uploads/2010Lewis.pdf>

- Nduka, S. C., Adekanye, E. A., & Adedokun, T. O. (2021). Usage of social media tools by library and information professionals (LIPs) in selected academic libraries in south-west, nigeria. *International Journal of Knowledge Content Development & Technology*, 11(3), 7-27. doi:http://dx.doi.org/10.5865/IJKCT.2021.11.3.007
- Ngai, E. W., Tao, S. S., & Moon, K. K. (2015). Social media research: Theories, constructs, and conceptual frameworks. *International Journal of Information management*, 35(1), 33-44. doi:10.1016/j.ijinfomgt.2014.09.004.
- Nicholas, D., Watkinson, A., Rowlands, I., ve Jubb, M. (2011). Social media, academic research and the role of university libraries. Retrieved 27 October 2021 from https://www.researchgate.net/publication/238503311_Social_Media_Academic_Research_and_the_Role_of_University_Libraries
- Nosseck, H. (2010). News. Publication History. doi: 10.1002/9781405186407.wbiecn014.
- Rogers, C. R. (2009). Social media, libraries, and Web 2.0: how American libraries are using new tools for public relations and to attract new users. *South Carolina State Documents Depository*. Retrieved 27 October 2021 from https://dc.statelibrary.sc.gov/bitstream/handle/10827/6738/SCSL_Social_Media_Libraries_2009-5.pdf?sequence=1
- Shukla, A., ve Majumdar, A. (2008). Web 2.0: implications on library. Retrieved 5 November 2021from <https://ir.inflibnet.ac.in/bitstream/1944/1275/1/50.pdf>
- Statista. (2021). Social media - Statistics & Facts. Retrieved 15 October 2021 from <https://www.statista.com/topics/1164/social-networks/>
- Walake, M. S. M. Use of YouTube in Libraries. *Aayushi International Interdisciplinary Research Journal (AIIRJ)*. Retrieved 18 November 2021 from <http://www.aiirjournal.com/uploads/Articles/1623004446Final%20File%20of%20Special%20Issue%2086%20MAY%202021.pdf>
- Weerasinghe, S., & Hindagolla, B. M. M. C. B. (2018). Use of Social Network Sites (SNS) by Library Academics in the Workplace: Perspectives of University Librarians in Sri Lanka. *Journal of the University Librarians Association of Sri Lanka*, 21(2), 21-43. <https://doi.org/10.4038/jula.v21i2.7916>
- Wimmer, R. D., & Dominick, J. R. (2010). Mass media research: an introduction. Belmont, CA: Thomson Wadsworth. Retrieved 18 October 2021 from <https://www.csus.edu/indiv/s/stonerm/wimmer-dimmic--massmediaresearch.pdf>

33. Çanakkale adalarını plato olarak seçen Türk sinema filmlerine folklorik bir bakış¹

Samet DOYKUN²

APA: Doykun, S. (2023). Çanakkale adalarını plato olarak seçen Türk sinema filmlerine folklorik bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 530-546. DOI: 10.29000/rumelide.1285859

Öz

Bozcaada ve Gökçeada jeopolitik konumları nedeniyle Akdeniz uygarlıklarının hemen hepsinin gözde mekânlarından olarak tarih sahnesinde yer bulmuşlardır. Birbirinden son derece farklı pek çok kültüre ev sahipliği yapan adalar, bu anlamda kültürel olarak da farklı tabakalarla ilgili bilgi sunması bakımından sosyal bilimlerin hemen her dalının ilgisine mazhar olmuşlardır. Süreç içerisinde tarih, coğrafya, arkeoloji, turizm, sosyoloji, mimarlık gibi pek çok sosyal bilim alanında çok çeşitli hacimlerde çalışmaların konu edildiği Çanakkale adaları aynı zamanda son çeyrekte çok sayıda Türk sinema eserine de mekân olmuştur. Adaların mimari, sosyal, coğrafi ve kültürel özellikleri, sinema eserlerinin görsel yönlerini zenginleştirmişlerdir. Bu eserler bir yandan adaları tüm yönleriyle sahnelerinde yansıtmakta, bir yandan da popüler hâle gelmeleriyle birlikte adalar için birer turistik tanıtım aracı da olmaktadır. Dolayısıyla Çanakkale adaları ile buraları plato olarak kullanan sinema yapımları arasında birbirini destekleyen simbiyotik bir ilişki ortaya çıkmıştır. Nitekim araştırmada elde edilen verilere göre özellikle 2000'lerden sonra Bozcaada ve Gökçeada'da çekilen filmler, Çanakkale'ye gelen turist sayısını da etkilemiş, sahadaki incelemelerde de adalarda mukim halkın büyük çoğunluğu bu filmlerin ortaya çıkardığı dolaylı reklamlar sayesinde gelen turistlerin ekonomik faaliyetleri de canlandırdığını ifade etmişlerdir. Çalışmada doğrudan doğruya Bozcaada ve Gökçeada'yı mekân olarak seçen yedi Türk filmi, görsel içerik çözümlemesi yöntemi ile incelenerek, bu filmlerin sözel, görsel ve müzikal dokularına yansıyan ada folkloruna matuf örüntülerin temsilleri üzerinde durulmuştur. Çalışmada ayrıca sahadaki kaynak kişilerin çekilen bu filmlere karşı tutumları da değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Sinema, mekân, Bozcaada, Gökçeada, folklor

A folkloric perspective on Turkish movies choosing Çanakkale islands as plato

Abstract

Due to their geopolitical location, Bozcaada and Gökçeada have found their place in the history scene as the favorite places of almost all Mediterranean civilizations. The islands, which are home to many cultures that are extremely different from each other, have attracted the attention of almost every branch of social sciences in terms of providing information about different cultural layers. Çanakkale islands, where various volumes of studies in many social science fields such as history, geography,

¹ Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen "SBA-2020-3226 Numaralı Göç, Kültür ve Kimlik Ekseninde Gökçeada ve Bozcaada Türk Folkloru" isimli projeden üretilmiş ve 6-8 Ekim 2022 tarihinde gerçekleştirilen 4. Uluslararası Toplum ve Kültür Araştırmaları Sempozyumunda sunulan "Türk Sinemasında Çanakkale Adalarını Plato Olarak Seçen Yapımlar Üzerine Folklorik Bir İnceleme" isimli sözlü bildirisinin genişletilmiş hâlidir. Çalışmanın saha araştırmaları Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 18/12/2020 tarih ve 07/20 sayılı Etik Kurul Belgesi izniyle yapılmıştır.

² Arş. Gör. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Çanakkale, Türkiye), sametdoykun@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8231-270X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285859]

archeology, tourism, sociology, and architecture were the subject of the process, also became the venue for many Turkish cinema works in the last quarter. The architectural, social, geographical and cultural features of the islands have enriched the visual aspects of the cinema works. On the one hand, these works reflect the islands on their stages with all their aspects, on the other hand, they also become a touristic promotional tool for the islands as they become popular. Therefore, a symbiotic relationship has emerged between the Çanakkale islands and the cinema productions that use them as a plateau. As a matter of fact, according to the data obtained in the research, the films shot in Bozcaada and Gökçeada, especially after the 2000s, have also affected the number of tourists coming to Çanakkale, and in the field studies, the majority of the people residing in the islands stated that the indirect advertisements created by these films stimulated the economic activities of the tourists. They have done. In the study, seven Turkish films that directly chose Bozcaada and Gökçeada as venues were examined with the method of visual content analysis, and the representations of the island folklore patterns reflected in the verbal, visual and musical textures of these films were emphasized. In the study, the attitudes of the resource people in the field towards these films were also evaluated.

Keywords: Cinema, place, Bozcaada, Gökçeada, folklore

Giriş

Sinema birçok sanat dalına göre yeni bir alan olsa da toplumun büyük bir bölümü için vazgeçilmez bir endüstri ürünü haline gelmiştir. Diğer sanatların aksine kısa zamanda farklı coğrafyalara ve kitlelere yayılan sinemanın dünyadaki ilk örneği Louis ve Auguste Lumiere kardeşlerin çabaları sonucu 22 Aralık 1895 tarihinde Paris'te Capucines bulvarındaki Grand Cafe'de kamuoyuna sunulmuştur. Çok zaman geçmeden Türkiye'de de sinema çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Türk sinema tarihinde Fuat Uzkınay ilk sinemacı olarak değerlendirilmiş; Uzkınay'ın 1914 yılında Ayastefanos anıtının yıkılışı (orijinal adı Moskof Heykelinin Tahribi) ile ilgili filmi de ilk Türk filmi olarak tarihe geçmiştir. Sinema filmleri süreç içerisinde belli bir millete, belli bir kültüre ait olmaktan ziyade evrensel bir özelliğe bürünmüştür. Çoğu sinema filmi yapım şirketlerinin girişimleriyle farklı dillere çevrilmiş ya da gösterime sunulacak ülkede hedef dil altyazı olarak filme eklenmiştir.

Türk sinemasının tarihi gelişimi hususunda Esin Coşkun, Şükran Kuyucak Esen, Alim Şerif Onaran, Nijat Özön gibi araştırmacılar çok çeşitli tasnif ve değerlendirmelerde bulunmuşlardır.³ Bu tasnifleri derleyen Mustafa Dinç ise (2019: 65-83) Türk sinemasının tarihi gelişimini İlk Sinemacılar Dönemi (1914-1923), Tiyatrocular Dönemi (1923-1939), Geçiş Dönemi (1939-1948), Sinemacılar Dönemi (1948-1970), Yeşilçam Dönemi (1970-1980), Darbe Sonrası Türk Sineması (1980 ve Sonrası) dönemi olmak üzere altı dönemde değerlendirmektedir. Bu noktada Dinç'in Türk sinemasının tarihi gelişimi tasnifindeki Darbe Sonrası Türk Sineması sürecini 2000'ler ile sınırlandırarak yedinci bir dönem olarak 21. Yüzyıl Türk Sineması Dönemi (2000 ve Sonrası) eklemek yerinde olacaktır. Nitekim 1980 darbesinin etkilerinin iyiden iyiye geride bırakıldığı, yeni ve özel medya ve iletişim ortamlarının gündeme geldiği, siyasi hareketlenmelerin nispeten azaldığı 2000'li yıllar ve sonrası Türkiye'sinde sinema sektörü de oldukça önemli bir değişim-dönüşüm sürecine girmiş; bu evrede yeni sinema yüzleri ve yeni yapımcı-yönetmenler birer birer görünür olmaya başlayarak günümüzdeki popülerliğini kazanmıştır. Buna mukabil 2020'lerin başıyla gündeme gelen "platform yayıncılığı" süreci de göz önünde bulundurulursa yukarıdaki önerimizde sunduğumuz 21. yüzyıl Türk sineması döneminde 2020'lerden sonraki süreci yeni bir başlıkla ele almak da elzem görünmektedir.

³ Ayrıntılı bilgi için bk. (Özön 1972; Onaran 1995; Coşkun 2009; Kuyucak Esen 2010).

Bazı araştırmacılarca sinemanın bağımsız bir sanat dalı olduğu konusunda fikirler ortaya atılsa da sinemanın felsefe, sosyoloji, mitoloji, tarih, politika, etnoloji, teknoloji ve halk bilimi gibi alanlarla ilişkisi alanla ilgili çalışmalarda genellikle kabul edilmektedir. Sinema tüm yukarıdaki alanların yanında ayrıca halk bilimi çalışmalarına, kültür ürünlerinin görünür olduğu ve bunların görsel çözümlenmelerle yorumlanabileceği, değerlendirebileceği yeni bir çalışma mecrası da sağlamıştır. Ancak halk bilimi çalışmalarında sinema okumaları ve değerlendirmeleri halk biliminin diğer şubeleri kadar eski değildir. Sinema konusunda yapılan halk bilimi çalışmalarında daha çok taşra ve buralarda yaşayan insanları yansıtan filmler tercih edilmektedir. Dil özellikleri, giyim kuşam, davranış kalıpları, mimari ve diğer kültür unsurlarının yoğun olarak işlendiği filmler halk biliminin ve halk bilimcilerin dikkatini çekmektedir. Bu dikkat sinema eserlerinin salt metin dokularına ile değil aynı zamanda görsel ve müzikal bağlamlarına da yöneltilerek günümüzde pek çok sinema-halk bilimi çalışmalarının yapılmasına olanak sağlamaktadır. Zira sinema eserinin metin dışında çok önemli başka göstergeleri de mevcuttur. Bu göstergelerden en önemlilerinden biri Aça ve Dinç'in de vurguladığı gibi (2021: 316) mekân göstergeleridir.

Türk sinemasının başlangıcından itibaren her döneminde filmlerde gerçek mekânlar kullanılmıştır. Ancak sosyal ve kültürel içerikli gerçekçi filmlere ağırlık verilmesiyle birlikte mekân seçimi de önem kazanır (Güvenç, 2020: 81). Sinemadaki olaylar ve karakterler unutulsa da görsel hafıza sayesinde mekân akılda kalır. Bu sebeple sinemada mekân seçimi önem taşımaktadır. Zira mekân, sadece sinema eserinin anlatısının ve olaylar zincirinin geçtiği yer olarak değil aynı zamanda pek çok psikososyal, sosyokültürel, sosyoekonomik, geleneksel vb. kodu da barındıran ve açık veya örtük biçimde eserin mesajının anlamlandırılıp yorumlanmasına yönelik görsel temsillerin sunulduğu bir ortam olarak da ele alınmaktadır (Aça ve Dinç, 2021: 316). Buna mukabil sinema mekânlarında sunulan sözel, görsel ve müzikal temsiller birer kültür aktarıcısı olarak da görülebilmektedir. Bu fikirler çerçevesinde hazırlanan çalışmamızda, Türk sinemasının son çeyreğinde Çanakkale adaları olan Bozcaada ve Gökçeada'yı plato olarak seçtiğini tespit ettiğimiz sinema filmleri incelenerek, bunların adalar kültürünü yansıtan durumları ve sosyokültürel, sosyoekonomik bağlamlarda adalara katkıları yorumlanacaktır.

Mekânsal Gösterge Olarak Çanakkale Adalarını Seçen Sinema Filmleri

Çanakkale adalarında en eskisi 1973 yılında olmak üzere 19 yerli sinema filminin çekildiği görülmektedir. Bunlardan bazıları aşağıda da vurgulanacağı üzere adalar, yalnızca kadraja yansıyan bir iki sahneden ibaret olmakla birlikte bazıları ise doğrudan adaları plato olarak seçen yapımlardır. Dinç'in tespitlerine göre tüm bu filmler sıralanacak olursa, Bozcaada'da *Kara Murat Fatih'in Fermanı* (1973), *Ponente Feneri* (1988), *Arayış Abdullah-ı Tercüman Hazretleri* (TV Filmi) (1993), *Deniz Bekliyordu* (TRT TV Filmi) (1996), *Eylül Fırtınası* (1999), *Güle Güle* (2000), *Adada Bir Sonbahar* (TV Filmi) (2000), *Karşılaşma* (2003), *Kış Bahçesi* (2005), *Sıcak* (2008), *Eyvah Eyvah* (2010), *Arkadaşım Max* (2012), *Bi Küçük Eylül Meselesi* (2013), *Eyvah Eyvah 3* (2014), *Son Mektup* (2014); Gökçeada'da ise *Rina* (2009), *Zeytin Zamamı* (2012), *Hedefim Sensin* (2018), *Rüzgârlar* (2012) isimli uzun metrajlı filmler çekilmiştir (Dinç, 2021: 115-116). Araştırmamızda bu yapımlarda adaları doğrudan plato olarak seçen sinema eserleri örneklem olarak alınmıştır.

Eyvah Eyvah Serisi

Eyvah Eyvah serisinin ilki (Necati Akpınar, 2009) Çanakkale'nin bir beldesi olan Geyikli'de Hüseyin Badem ve Firuzan'ın başından geçenleri konu edinmiştir. Film'de Hüseyin'in Geyikli'deki hastaneye atanan hemşire Müjgan'a olan aşkı ve Hüseyin'in bir tesadüf eseri babasının yaşadığını öğrenmesi ve

onu bulma mücadelesi anlatılmaktadır. 2011 yılında gösterime giren *Eyvah Eyvah 2* (Necati Akpınar, 2011) ise Hüseyin'in Müjgan'a olan aşkı dile getirmesiyle başlar ve filmde yanlış anlaşılmalara ve çeşitli engellere rağmen Hüseyin ile Müjgan'ın evlilik hikâyesi anlatılır. 2014 yılında gösterime giren *Eyvah Eyvah 3* (Necati Akpınar, 2014) filminde ise Hüseyin ile Müjgan'ın evlilik sonrası yaşamını konu alır. Hüseyin ailesini geçindirmek için çeşitli ilerde çalışır. Filmde Uluslararası Geyikli Kültür ve Zeytin Festivali düzenlenir. Film herkesin aradığı mutluluğu bulmasıyla son bulur.



Eyvah Eyvah Film Serisi Film Afişleri

Bi Küçük Eylül Meselesi

Film, Eylül ve Tekin karakterlerinin gizemli hikâyesini anlatmaktadır. Film, Eylül'ün hafıza kaybı sonucu unuttuklarını hatırlamaya çalışması üzerine kurgulanmıştır. Eylül, bir trafik kazası geçirir ve hafızasını kaybeder. Hatırladığı en son yer Bozcaada'dır. Eylül son hatırladığı Bozcaada'ya yeniden gelir ve bazı şeyleri hatırlamaya başlar. Eylül, Tekin'i ve kaza öncesi orada yaşadıklarını hatırlar. Filmin sonunda Tekin ile yeniden birlikte olurlar.

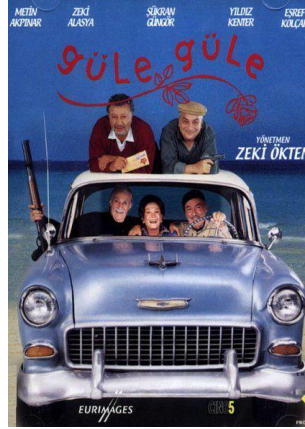


Bi Küçük Eylül Meselesi Film Afışı

Güle Güle

Filmde, Bozcaada'da yaşayan dört erkek bir kadın beş ihtiyar arkadaşın dostluğu ve hikâyesi anlatılmaktadır. Film birbirlerini yalnızca bir kez gören Galip ve Rosa'nın aşkı anlatılmaktadır. Galip

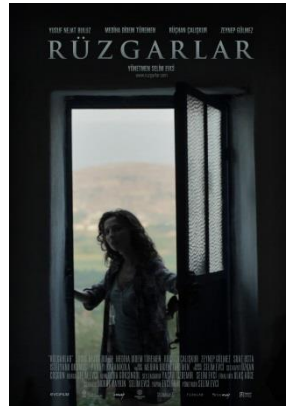
ve Kübalı olan Rosa mektuplarla yıllarca aşk yaşamıştır. Amansız hastalığa yakalanan Galip'in en büyük isteği Rosa'yı görmek için Küba'ya gitmektir. Galip'in arkadaşları onu Küba'ya gönderebilmek için büyük fedakârlıklar yapar. Galip Küba'ya gider; ancak Rosa ölmüştür.



Güle Güle Film Afışı

Rüzgarlar

Murat, Gökçeada'nın boş sokaklarını dolaşırken Madam Styliani ile karşılaşır ve onunla sohbet eder. Murat bu konuşmaların ses kaydını alır. İki yıl sonra tekrar Gökçeada'ya gelen Murat Madam Styliani'yi göremez, torunu Eleni ile tanışır. Eleni'ye Madam Styliani'nin ses kayıtlarını dinletir. Madam Styliani, Gökçeada'da geçmişte yaşanan üzücü olayları ve Tük Rum ilişkilerini anlatmaktadır. Filmin sonunda yapılan resim sergisinde kötü politikaların insanların hayatını nasıl olumsuz etkilediği anlatılmaktadır.



Rüzgarlar Film Afışı

Hedefim Sensin

Filmde, seyyar bir çiğköfteci olan Zekeriya Taştan'ın başından geçenler mizahi bir şekilde anlatılmaktadır. Zekeriya çalıştığı iş yerinin sahibi olan Leyla'ya âşık olur. Yaşanan çeşitli entrikalara ve yanlış anlaşılmalara rağmen Leyla ile arası bozulan Zekeriya'nın arası düzelir ve film mutlu bir şekilde son bulur.



Hedefim Sensin Film Afifi

Filmlerde Adalar Halk kültürüne dair tespitler

Bozcaada ve Gökçeada'yı sinematik mekân olarak seçtiğini tespit ettiğimiz yedi film, mekânsal göstergelerinde sunmuş olduğu pek çok temsil ile adaların halk hayatına ve dolayısıyla kültürel-folklorik birikimine projeksiyon tutmaktadır. Bu temsillerle ilgili tespitler genelden özele doğru bir anlayışla sunulduğu takdirde öncelikle adalardaki turizm faaliyetlerine de büyük ölçüde etki ettiğini gözlemlediğimiz *sosyal mekânlar ve yaşam alanları* çerçevesinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bu itibarla pek çoğunun yaz ve sonbahar aylarındaki ada hareketliliğini yansıttığını tespit ettiğimiz bu filmlerde Bozcaada ve Gökçeada denizi, plajları, dar sokakları, sakinlikleri, taş evleri vd. alanları ile görünür olmaktadır. Filmlerde adalar, büyük şehirlerdeki yaşam mekanlarının aksine minimal ve bakirliğini korumuş lokasyonlar olarak sunulmaktadır. Bu anlamda adalardaki mimari genellikle tek katlı ya da iki katlı mütevazı evlerden oluşmaktadır. Mimari ve onu etkisi altına alan çevre bir sahil kasabası formundadır.

Filmlerde mimari dokunun yanı sıra sokaklar ve meydanlar da yoğun bir şekilde izleyiciye sunulmaktadır. Buluşma yerleri daha çok meydanlardaki *kahvehaneler*dir. Türk kültüründe önemli bir yere sahip olan kahvehaneler ortaya çıktıkları dönemden itibaren birer enformatik bir eğitim kurumunu üstlenmesi, iletişim, eğlence, kültür-sanat merkezi olmuş, sözlü kültür unsurlarının devam etmesine mekân olarak katkı sunmuş, boş zaman geçirme ve iş bulma işlevlerini üstlenmiştir (Yıldız, 2007: 13). Bozcaada'da çekilen filmlerde (*Güle Güle, Eyvah Eyvah, Bi Küçük Eylül Meselesi*) de Çınaraltı kahvehanesi olayların cereyan ettiği, insanların buluştuğu önemli bir mekândır. Ada insanı, birbirleriyle buluşacağı zaman "Çınaraltı'nda buluşalım", "Çınaraltı'na gel", "Çınaraltı'nda bekliyorum" diye buluşma mekânını tarif eder (KK-1, KK-4). Çınaraltı, sadece ada sakinlerinin oturup kalktığı, sohbet ettiği, buluşmak için sözleştiği yer olmaktan ziyade özellikle yaz aylarında adaya gelen binlerce turist de bahsedilen eylemleri yerine getirdiği bir mekân hâline gelmiştir. Türk toplumunda erkeklere has bir mekân olan kahvehaneler, Bozcaada ve Gökçeada gibi turizm faaliyetlerinin yoğun bir şekilde gerçekleştirildiği bölgelerde erkek hegemonyasından çıkıp kadınların da oturup sohbet edebildiği mekânlar haline dönüşmüştür.



Çınaraltı Kahvehanesi

Filmlerde sahil ve sahilde yer alan mekânlar da adanın dokusunu göstermek için önemli bir yere sahiptir. Diğer yandan adalarda yerleşimin başladığı yıllardan itibaren *bağcılık* ekonomik anlamda önem taşımaya rağmen filmlerde bağcılık uygulamaları birkaç sahne dışında herhangi bir imge olarak kullanılmamıştır. Nitekim Bozcaada'da bulunan paraların üzerinde üzüm salkımlarının yer alması, Rum mezar taşlarının üzerinde üzüm salkımlarının ve yaprakların motif olarak kullanılması üzümün önemli olduğunun göstergesidir (Dardeniz vd., 2007: 149). Ayrıca bağcılık ve şarap imalatı adanın gündelik hayatı ve geçmişi ile bütünleşmiş bir faaliyet olup Çanakkale'deki bağ alanlarının %17'sini oluşturmaktadır. Söz konusu bağ alanları adanın 1/3'ünü; tarım arazilerinin ise %80'ini oluşturmaktadır (Yardımcı, 2021: 53). Ancak adada turizm faaliyetlerinin başlamasıyla birlikte bağcılık ve üzüm üretimi zamanla azalmaya başlamış, bağlar turistleri ağırlamak ve daha fazla para kazanmak için pansiyonlara ve butik otellere dönüştürülmüştür (KK-1 KK-5, KK-9, KK-10). Bu duruma *Güle Güle* filminde de mizahi bir yaklaşımla değinilmiştir. Filmde bir üzüm bağının yüksek bir fiyata İstanbullu birinin alması ve onun bağcılıktan anlayamayacağı eleştirilirken aslında üzüm bağının turizm amaçlı alındığı ifade edilmektedir.

Balıkçılık yakın döneme kadar Bozcaada'nın temel ekonomik etkinlik ve gelir kaynağıdır (Yardımcı, 2021: 68). Adanın balıklar için göç yolları üzerinde olması ada için bir avantaj haline gelmiştir. Karadeniz, Marmara ve Ege denizine balıklar bu bölgeden geçtiği için Bozcaada kıyılarında ve açıklarında 92 balık türü tespit edilmiştir (Akyol ve Ceyhan, 2011: 65; Eryılmaz, 2003: 135). Balık türleri açısından büyük bir kazanım haline gelen balıkçılık ve buna bağlı olarak gelişen balık ekonomisi zamanla turizm ve turizm ekonomisine evrilmiştir. İncelenen filmlere bakıldığında ada insanı daha çok turizmle uğraşmaktadır. Balıkçılık ise adada turizmden sonra tercih edilen meslek haline gelmiştir. Bu durumun oluşmasında turizmin daha çok kazanç sağlaması etkili olmuştur. Turizmin gelişmesiyle birlikte adada yaşayan insanlar önce evlerinin birer odalarını daha sonra da evin tamamını adaya gelen turistlere kiralamışlardır. Balıkçılık ise bu aşamadan sonra devreye girmeye başlamıştır. Adada bulunan balık restoranları adaya gelen ziyaretçilere çeşitli balık menüleriyle hizmet vermeye başlamıştır.

Adaların filmlere mekân olarak kullanılmasıyla birlikte ada *turizmi* de canlanmaya başlamıştır. Özellikle Eyvah Eyvah filmlerinden sonra geçmiş yıllara göre ziyaretçi sayısında artış gözlemlenmiştir (KK-1, KK-7). Gökçeada'da da son yıllarda turistik ziyaret anlamında gözle görülür bir artış yaşanmaktadır. 2019 yılında Gökçeada'ya gelen turist sayısı önceki yıllara oranla yüzde yirmi artış göstermiştir (URL-1). Geçtiğimiz son iki yılda sokağa çıkma yasaklarının uygulanması sonucu evlerde bulunan insanlar uzun bir Kurban Bayramı tatilini fırsata çevirerek tatil yerlerine akın etmişlerdir. Bozcaada da bu tatil bölgelerinden biri olmuştur. Bir gazete röportajında Bozcaada Turizm İşletmecileri Derneği Başkanı

Erkan Yavuz, Kurban Bayramı'nda konaklama yerlerinin tamamının dolduğunu, adaya gelecek misafirlerin kalacak yer sıkıntısı yaşamamaları için rezervasyon yaptırmadan gelmemelerini dile getirmiştir (URL-3). Konaklama yapan turistlerden ziyade günübürlük ada ziyareti yapanlar da söz konusudur. Yaşanan söz konusu yoğunluk pandemi sürecinde sağlık açısından olumsuz sonuçlar doğursa da ekonomik anlamda ada ekonomisine büyük katkı sağlamıştır. Adalardaki turizmin gelişmesinde sosyal medyanın da etkisi büyüktür. *Hedefim Sensin* filminde Adnan'ın kızlarının paylaştığı video ve fotoğraflar anında takipçilerine ulaşmıştır. Yaklaşık yirmi yıldır Bozcaada'da yaşayan resim öğretmeni Cemil Onay tarafından resmedilen "Göz Kırpan Kız" resmi önünde birçok kişi özçekim yapmış ve sosyal medya hesaplarında paylaşmışlardır (URL-2).



Göz Kırpan Kız Resminin Yerine Koyulan Fotoğraflar

Yukarıda fotoğrafta fotoğrafları yan yana yapıştırılan kadın fotoğraflarının yanında "Aksi, öfkeli, kibirli, çalışan, üreten, sevecen, isyankâr, doğuran, doğurmayan, koşturan, her yere yetişmeye çalışan, itilen, kakılan, eğitimsiz bırakılan, dayak yiyen, çocuk yaşta evlendirilen, aşk ve sevgi dolu kadınlar" ibaresi yer almaktadır.

Urry'nin ortaya attığı "turist bakışı" kavramına göre günümüz toplumu görsel imgeler aracılığı ile ilksel bir deneyim gerçekleştirir. Turist olarak gidilecek yerler önce görseller aracılığıyla zihinde şekillendirilir. Zihinde şekillenen mekânlara zamanı geldiğinde gerçek hayatta da ziyaret gerçekleşir. Turist bakışını etkileyen bir başka etmen ise çağımızın vazgeçilmezlerinden biri olan fotoğraf teknolojisidir. İnsanlar gittikleri yerlerin fotoğrafları çeşitli sosyal medya mecralarında paylaşır ve diğer kişilerin de o yerleri tanınmasını sağlar. Günümüz insanı büyük şehirlerin kalabalıklarını, ucu bucağı gözükmeyen trafikteki araçları, onlarca kat üst üste inşa edilen gökdelenleri çekmek yerine dokunulmamış, doğal yerleri fotoğraflamak ve oraları ziyaret etmek istemektedir (Bennet, 2018: 229-232). Yerli ve yabancı turistler için Bozcaada ve Gökçeada da şehir gürültüsünden ve karmaşasından uzak olması hasebiyle ilgi görmeye başlamıştır. Bunda adada çekilen filmler, adaya gelen turistlerin çeşitli mecralardaki paylaşımlar vb. etkili olmuştur. Böylece bakir olarak tanımlanan yerler kısa süre içerisinde tanınmaya başlanır ve yaz aylarında turist akınına uğramaktadır. Kış aylarında ise ada sakinlerinin deyimiyle "hayalet şehir/kasaba"ya dönüşmektedir (KK-1, KK-2).

Filmlerde tespit edilen bir başka konu ise *mutfak* kültürünün temsilidir. Her bölgenin kendine özgü bir mutfak kültürü vardır. Deniz ürünleri, meyve ve sebzeler, zeytinyağlı yemekler hatta özellikle kahvaltılarda tek başına zeytinyağı ada mutfağının en önemli besin ürünlerini oluşturmaktadır.

Çipura, levrek, barbun, lüfer, kefal, sardalye ve palamudun yanı sıra karides, kalamar, midye, ahtapot gibi deniz canlıları ada mutfağında önemli deniz ürünleri olarak görülmektedir. Adada mutfak kültürüne

ait bir başka unsur ise reçel üretimidir. Adada çeşitli ürünlerden reçel yapılmaktadır. Yapılan ürünlerin içerisinde en çok tüketilen ve talep gören reçel Çanakkale'nin de simgesi olan domates reçelidir (KK-3, KK-7, KK-8, KK-11). Reçeller filmlerde de görüldüğü üzere kahvaltılık salonlarında ve adada yaşayan kadınlar tarafından tezgahlarda adaya gelen turistlere satışa sunulmaktadır. Çanakkale ve adalara özgü oğlak dolması da filmlerde özellikle misafir ağırlamak için hazırlanıp misafirlere sunulmuştur. Sokak ve bahçelerdeki sahnelerde kış için hazırlanan domates, biber, patlıcan gibi sebze kuruları ve turşular gösterilmektedir.



Bozcaada'daki Reçel Tezgâhları

Filmlerde yeme-içme kültürüne dair dikkat çeken bir başka husus ise özellikle yemeklerde ve sokak sahnelerinde sık sık yer verilen alkollü içeceklerdir. Rakı, sıradan bir içecek gibi gerek akşam yemeklerinde gerek arkadaş ortamlarında tüketilmektedir. Rakı tüketimi, daha çok bahçeli evlerde, deniz kenarındaki restoranlarda ve kafelerde ve Ayazma gibi doğal güzelliği olan mekânlarda gerçekleştirilmektedir. Ancak her iki adanın da kuruluşundan beri bağcılıktan üretilen üzümlerden yapılan şarap tüketimine film sahnelerinde çok fazla rastlanmamıştır. Bu anlamda adalara özgü olan şarap ve şarap tüketiminden uzaklaşıldığı görülmüştür. Nitekim Çanakkale adaları ile ilgili çalışmasında Dinç (2021) bu hususu kaynak kişilerin beyanlarıyla birlikte eleştirerek, adalarda 2000'lerden sonra hâkim olan tüketici turistik anlayış bağlamında mutfak kültürünün, folklorik özelliklerden uzaklaşarak genelleştiğini ve dolayısıyla halk mutfak bileşenlerinin turizme yenik düştüğünü dile getirmektedir.

Özellikle eğlence ve tanıtım amacıyla gerçekleştirilen *festivaller* de sosyokültürel ve ekonomik anlamda önemli bir yere sahiptir. Festivaller, ayrıca bölgeye gelecek olan turist sayısını çoğaltmakta, yöre imajını geliştirmekte ve yöre halkının gururunu arttırmaktadır (Gül, Erdem ve Gül, 2013: 214). Festivallerin şehrin tarihinin, coğrafi güzelliklerinin ve kültürünün tanıtılmasında etkisi büyüktür. Bu etki bazen tam tersi bir durumu da doğurmaktadır. Söz konusu unsurların festivallere olan katılımı etkilediği de görülmektedir (Yeşil, 2021: 94). Türkiye'nin pek çok ilinde, ilçesinde hatta köyünde yöresel şenlik, festival, panayır düzenlenmektedir. Söz konusu şenlik, festival ve panayırların sayısı Türkiye Belirli Günler Takvimi'nde (1973) iki yüzün üstünde olduğu tespit edilmiştir (Özdemir, 2005: 58). Ancak bugün baktığımızda bu sayının yetmiş olduğunu görmekteyiz (URL-5).

Bağ bozumu, hemen hemen Türkiye'nin her bölgesinde festivaller ile taçlandırılarak yapılmaktadır. Türkiye'de gelenekselleşen şenliklere Çanakkale Bozcaada, Denizli Çal, Elâzığ, İzmir Gökçealan, Urla, Tekirdağ, Kırklareli, Edirne gibi yerleşim yerleri örnek olarak verilebilir (Yeşil, 2021: 95). Bozcaada'da Eylül ayının ilk haftası gerçekleştirilen Bağbozumu Festivali'nde adada üretilen üzümler toplanır ve festivale katılan misafirlere şarap ikramları yapılır. Bunun dışında Bozcaada'da Kalamar Festivali ve Aya

Paraskevi; Gökçeada'da Gökçeada Ot Festivali, Gökçeada Meryem Ana Panayırı ve Paskalya Bayramı yapılmaktadır. Bunlardan Meryem Ana Panayırı, Aya Paraskevi Panayırı ve Paskalya Yortuları bilindiğı üzere adaların en eski sakinlerinden olan Rumların dini-ritüelistik törenleri olarak ön plana çıkmakta, özellikle Meryem Ana (Gökçeada) ve Aya Paraskevi (Bozcaada) Panayırlarında adalardan İstanbul ve Yunanistan başta olmak üzere göçen Rumlar kitleler halinde gelerek bu törenlere katılmakta, böylece göçtükleri anayurtlarıyla bağlarını korumaya çalışmaktadırlar.

Eyvah Eyvah filminde “12. Uluslararası Geyikli Kültür ve Zeytin Festivali” isminde bir festival düzenlenir. Festivalin pankartından dikkat çeken bir başka ifade ise “6-10 Ağustos 2013 Türk Yunan Dostluk Günleri”dir. Bunun dışında filmlerde Bağbozumu Festivali'nden de bahsedilmektedir.



Bozcaada Bağbozumu Festivali Afışı

Filmlerde *Türk-Rum ilişkilerine* de değinilmiştir. *Eyvah Eyvah* filminde yer alan ve yukarıda bahsedilen “6-10 Ağustos 2013 Türk Yunan Dostluk Günleri” ifadesi adalardaki Türk-Yunan ilişkilerini ortaya koyan bir ifadedir. *Güle Güle* filminde de filmin başında Türk-Yunan dostluğu vurgulanmıştır. Yine *Güle Güle* filminde Türklerle Rumlar birlikte ve sorunsuz bir şekilde yaşamaktadır. *Rüzgarlar* filminde de durum farklı değildir. Madam Styliani, Türklerle Rumlar arasında herhangi bir sorun olmadığını dile getirmektedir. Adalarda yapılan görüşmelerde de adanın kuruluşundan itibaren Türk-Rum ilişkilerinin münferit olaylar dışında iyi olduğu görülmüştür. Türkler ve Rumlar, dini ve bayramlarda, özel günlerde birbirlerine saygı duymuşlar ve sevinçlerini acılarını birbirleriyle paylaşmışlardır (KK-4, KK-6, KK-12).

Güle Güle filminde işlenen bir başka konu ise adaya sonradan gelen *İstanbululular*dır. Dinç'in ifadelerine göre (2021) “İstanbullu” sıfatı 1970'lerden itibaren adalara gelerek yerleşen 2000'lerle birlikte sayıca önemli bir yekunu tutan yeni tip göçmenlerdir. Bu meyanda İstanbullu yakıştırması yalnızca İstanbul'dan gelenleri değil esasında büyükşehirden gelerek ada şartlarında yeni habitatlar kurarak bir anlamda adalarda hegemonik bir baskı kuran ve yerlilerce nispeten ötekileştirilen kitleleri ifade etmektedir. Bu bağlamda *Güle Güle* isimli yapımda da bu hususlar İstanbul'dan gelen insanların ada yerlilerinden bağları satın almaları; ancak aldıkları bağları tarımsal faaliyetlerden ziyade turizm amacıyla kullanmaları bağlamlarıyla eleştirilmiştir. Bu anlamda ada yerlileri ile İstanbullular arasında mekânsal aidiyet algısı konusunda farklılık gözlemlenmektedir. Adadaki turizm faaliyetlerinin başlaması ve yaygınlaşması tarıma dayalı ekonomisi olan Bozcaada'yı zamanla turizme dayalı ekonominin hâkim olduğu bir yer haline getirmiştir. Filmlerde tespit edilen bu hadiseler adanın yerlileri tarafından da anlatılmış olup ada yerlileri İstanbulluları çoğu zaman eleştirmekte; ancak bazı konularda ise desteklemektedir (KK-5, KK-12).

Filmlerde ada insanı doğal bir görünüme sahiptir. Özellikle *giyim-kuşam* konusunda rahat bir tavır vardır. *Eyvah Eyvah* filminde özellikle erkeklerde yoğun bir şekilde görülen atletle oturup dolaşma atletin üzerine gömlek giyip yarışına kadar düğmeleri kapatma ada insanının doğallığını ve rahatlığını göstermektedir.



Filmlerde Giyim-Kuşamda Rahat Tavır Örnekleri

İncelenen filmlerde adalarda *mimari* daha çok tek ya da iki katlı evlerden oluşmaktadır. Levent Karayel (2019: 37) de Gökçeada'daki konut yapılarını "İki katlı, kırma çatılı, çatıları yerel alaturka kiremit örtülü, çatı strüktürü ve kat döşeme ve kaplamaları ahşaptan üretilmiş, taşıyıcı taş duvarları arasında toprak kullanılmış yığma taş binalardır" şeklinde tarif etmektedir. Bozcaada mimarisine bakıldığında ise Türk evleri Rum evlerine göre daha geniş olarak inşa edilmiştir (KK-5, KK-12). Evler genellikle açık renkte boyanmış, daha çok geleneksel mimariye göre tasarlanmıştır. Evlerin içleri de köy evlerini andırmaktadır. Mutfakta çeşitli malzemelerin konulduğu sergenler, odalarda ve evlerin girişlerindeki sedirler daha çok köy yaşamını simgelemektedir. Bahçeli evlerde renkli çiçekler ve sebzeler yetiştirilmektedir. *Hedefim Sensin* filminde Leyla'nın yaşadığı evin bahçesinde mevsim sebzeleri yetiştirilmiş özellikle sabah kahvaltılarında domates, salatalık, biber gibi ürünler oradan toplanıp taze taze tüketilmektedir. Yine *Bi Küçük Eylül Meselesi* filminde de Tekin'in yaşadığı evin bahçesinde çeşitli ürünler yetiştirilmektedir. Ayrıca evlerin bahçesinde oturup çay içip yemek yiyecek kamelya tarzı yerler de vardır. Evlerin ve bahçelerin kapıları genellikle mavi renkte boyanmıştır.



Bozcaada Sokaklarından Mimari Örneği

İncelenen filmlerde *halk hekimliğine* dair tespitler de bulunmaktadır. *Eyvah Eyvah I* filminde Hüseyin'e şifa olsun diye çiğ yumurta içirilir. Halk hekimliği uygulamaları ile yumurta arasında sıkı bir ilişki vardır. Yumurta, vücudun yenilenmesine yardım eder (Karakaş, 2021: 35-47). Filmde de çiğ yumurtanın içildiğinde sesin daha güzel olacağına, iyileşeceğine inanılmaktadır. *Eyvah Eyvah II*

filminde ise yine Hüseyin arı soktuğunda arının soktuğu yere iyileşmesi amacıyla domates sürer. Bunun için çamurun da şifalı olacağını söyler.

Filmlerde Türk kültüründe önemli bir yere sahip olan *lakaplar* da rastlanılmıştır. Türkçe Sözlük'te (2011: 1572) lakap; "Bir kimseye, bir aileye adından ayrı olarak sonradan takılan, o kimsenin veya ailenin bir özelliğinden kaynaklanan ad." olarak tanımlanmaktadır. Lakap takmak, eski bir gelenektir ve birçok millette vardır. Aynı ad taşıyan kişileri veya akraba aileleri birbirinden ayırmak amacıyla lakap takılması en yaygın uygulamadır. Bununla birlikte olayın sosyopsikolojik bir yönünün bulunduğu da açıktır. Lakapların bir bölümü; aşağılama, hor görme, ötekileştirme ifadesi taşır (Tan, 2016: 103-104). İncelenen filmlerde de lakaplar söz konusu özellikleri ile kendini göstermiştir. Eyvah Eyvah filminde İsmail isimli oyuncunun lakabı İspanyol'dur. Bir diğer isim Karabacak Kadriye'dir. Kadriye, mahallenin dedikoducusudur. Hedefim Sensin filminde ise Leyla'nın ağabeyi Hasan, Yarım Hasan olarak bilinmektedir. Yarım lakabı yaptığı işleri yarım bıraktığından gelmektedir. *Bi Küçük Eylül Meselesi* filminde ise Tekin, isminin kısaltması olan Tek lakabıyla anılır.

Filmlerde adalara ilişkin önemli meselelerden biri de *siyasî* meselelerdir. Söz konusu meseleler daha çok *Rüzgarlar* filminde işlenmiştir. Madam Styliani, siyasi olaylar yüzünden adada 9 bin kişi olan Rum sayısının 200 kişiye düştüğünü dile getirir. 1964 yılına kadar hizmet veren Rum okulu kapatılmış ve çocuklarının Rum okullarında eğitim almasını isteyen Rumlar adadan ayrılmaya başlamıştır. Türkler ve Rumların kardeşçe yaşadığı adalarda Kıbrıs meselesinden sonra her şey değişmeye başlamıştır. Madam Styliani, Gökçeada'ya kurulan cezaevinin adadaki huzur ortamını bitirdiğini dile getirmektedir. Yaşanan olayların ardından Rumlar adayı terk etmeye başlamıştır. Adadaki görüşmelerde de Kıbrıs olaylarından sonra Bozcaada'da Rumlara karşı kıskırtmaların yapıldığına dair görüşler tespit edilmiştir (KK-1, KK-6, KK-12).

Filmlerde *müziklere* de yer verilmiştir. Sinema ve müzik günümüzde kitle iletişimi adı verilen örgütlü ilişkinin önemli parçalarıdır. İlk sinema yönetmenleri müziğin seyirci üzerinde önemli bir etkisi olduğundan filmlerde müzik kullanmayı tercih etmişlerdir. Müzik, seyircinin duygu durumunu filmin anlatısına göre şekillendirmektedir. Bunun dışında ses kirliliğini önleme, film seyirinin kesintisizliğini sağlama ve görselliği güçlendirme gibi etkileri de bulunmaktadır. (Erdoğan ve Beşevli Solmaz, 2005). Gerek bahsi geçen sebepler sonucunda gerekse kültürel değerlerin aktarılması sonucunda *Eyvah Eyvah* ve *Hedefim Sensin* filmlerinde Karaçalı, Fasulye, Tekirdağ Karşılması, A Be Kaynana, Trakya Gayda gibi müzik örnekleri dikkat çekmektedir.

Filmlerde ayrıca *ağız* özellikleri de dikkat çekmektedir. Türk sinemasında kırsalda çekilen, kırsal anlatan ya da kırsaldan İstanbul gibi büyük şehirlere göç eden karakterlerin ağız özelliklerini kullandıkları görülmektedir. Yurdigül ve Elitaş (2013: 54-56) Türk sinemasındaki diyaloglarda şive ve ağız özellikleri 1960'lı yıllara kadar sadece yan karakterlere yüklendiğini dile getirmektedir. 2000'li yıllardan sonra ise ağız özelliklerinin hemen her yapımda yan karakterler hatta ana karakterler tarafından kullanıldığı görülmektedir. Bu durum incelenen filmlerde de tespit edilmiştir. Özellikle Ata Demirel'in başrol oynadığı Eyvah Eyvah film serisinde Hüseyin karakterinin "be ya" kullanımı en yaygın kullanımlardan biri olarak dikkat çekmektedir. *Güle Güle* filminde Zarife (Madam) karakterini canlandıran Yıldız Kenter de Ruh ağzı özelliklerini yansıtmaktadır.

Sonuç

Bozcaada ve Gökçeada'yı plato olarak seçen yapımlarda adaların kültürel değerleri yansıtılmaya çalışılmıştır. Ada mimarisi, turizm, mutfak kültürü, giyim kuşam, halk hekimliği, festivaller, halk ekonomisi gibi pek çok konuda kültür değerleri ele alınmıştır. Söz konusu değerler işlenirken kimi zaman mizahtan yararlanılmış kimi zaman da duygusal ve düşündürücü konular ele alınmıştır. Ata Demirer filmleri ele alındığında mizahi bir anlatım söz konusudur. Bu filmler izleyici tarafından beğeniyle karşılanmış ve film serisi hâline gelmiştir. *Rüzgarlar* ve *Güle Güle* filmleri dramatik yönü ağır basan yapımlar olarak değerlendirilebilir.

Filmlerdeki halk kültürü unsurları gerçek ada kültürü ile karşılaştırıldığında yer yer benzerlikler yer yer farklılıklar görülmüştür. Adalardaki mimari tüm gerçekliği ile yansıtılmıştır. Bağcılık, balıkçılık ve turizm ekonomik faaliyetler olarak gösterilirken gerçek ada hayatında filmlere ve eskiye nazaran bağcılık belli kişiler/firmalar tarafından yapılmakta, balıkçılık ise yok denecek kadar az yapılmaktadır. Bu faaliyetlerin yerini turizm almıştır. Özellikle *Eyvah Eyvah* serisi izleyici ile buluştuktan sonra Bozcaada ziyaretçi akımına uğramıştır. Bu yüzden yaz ayları ada sakinleri için ekonomik anlamda olumlu bir katkı ortaya çıkarmaktaysa da adanın kendine yeten, doğal ve geleneksel-primitif ekolojisini bozmaktadır. Bunu pekâlâ Gökçeada için de dile getirmek mümkündür. Dolayısıyla turizmin gelişme hızı adalardaki sosyokültürel yapıya uyum sağlamaksızın artmakta, adalar turizm faaliyetlerinden kısa vadede önemli kazanç sağlıyor görünse de esasında bu kazanç turizmin tüketici-dönüştürücü etkisinin yaşanmasına da neden olmaktadır. Bu noktada yerel yönetimler tarafından kültürel dinamiklerle uyumlu bir turizm anlayışının geliştirilmesi noktasında çeşitli önlemler alınmalı ve bu kültürel mirasla entegre turizm master planları oluşturulmalıdır.

Giderek azalan tarım ve balıkçılık faaliyetleri çeşitli teşviklerle yeniden canlandırılmalıdır. Filmlerde de yer yer gösterilen söz konusu faaliyetler turizm hareketliliği içerisine dâhil edilerek sürdürülebilir hâle getirilmelidir. Söz konusu durum *Güle Güle* filminde de izleyicinin dikkatine sunulmuştur. Filmlerde ele alınan bağbozumu faaliyetleri ritüellerin aktarımı noktasında önem taşımaya rağmen gerçekte turizmin de etkisiyle eskisi kadar önemini koruyamamıştır.

Adalarda yapılacak etkinlikler, yenilecek yemekler, gezilecek yerler vb. çeşitli sahnelerde seyirciyi aktarılmaya çalışılmış ancak incelenen filmlerde adaların kendine has mutfak örüntüleri başta olmak üzere pek çok kültürel detayı es geçilmiştir. Bu anlamda örneğin adaların önemli bir değeri olan ve bir marka hâline gelen şarap üretimi dahi filmlerdeki rakı sofralarının gölgesinde kalmıştır ki sürdürülebilir kültürel bir bakış ada turizminde gerekli olduğu kadar, sinema yapımlarının senaryoları için de gereklidir.

Sonuç olarak yakın süreçte çok popüler olan sinema eserlerine plato olan Çanakkale adaları, bu eserlere de yansıyan doğal, kültürel ve folklorik hayatı hâlen yaşıyor olsalar da gerek 2000'ler sonrasında yaşanan kentli göçü ile gerekse hızlanan turizm ile gitgide hareketlenen bir turizm ekonomisi hâkim olmaktadır. Öte yandan anılan sinema eserleri de bu hızlanmaya adalar sakinleri için olumlu ekonomik sonuçlar doğuran bir reklam ortamı yaratmakla birlikte, adaların sosyokültürel geleneksel değerlerinin hızla tüketilip dönüştürüldüğü bir etkiye de dolaylı katkıda bulunmaktadır.

Kaynakça

Yazılı kaynaklar

- Aça, M., Dinç, M. (2021). Türk Sinemasında Yeni Hayatın Eşiği: Haydarpaşa Garı Üzerine Değerlendirmeler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 312-324.
- Bennett, A. (2018). *Kültür ve Gündelik Hayat*. İstanbul: Phoenix Yayınevi.
- Coşkun, E. (2009). *Türk Sinemasında Akım Araştırması*. İstanbul: Phoenix Yayınevi.
- Dardeniz, A., Bahar, E. ve Şimşek, L. (2007). Bozcaada Bağcılığındaki Gelişmeler, Sorunlar ve Öneriler. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı*, Bahar.
- Dinç, M. (2019). *Kemal Sunal Filmlerinde Folklor ve Mizah*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Dinç, M. (2021). *Yeni Adalılar Çanakkale Adalarında Göç, Halk Kültürü, Kimlik ve Dönüşüm*. Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları.
- Erdoğan, İ. ve Beşevli Solmaz, P. (2005). *Sinema ve Müzik Materyal Satış ve Bilinç Yönetimi İçin Bilişsel ve Duygusalın Oluşturulması*. Ankara: ERK Yayınları.
- Gül E., Erdem, B. ve Gül, M. (2013) Yerel Festivallerin Etkinliğine Bağlı Ziyaretçi Kazanımları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 18(2), ss.213-239.
- Güvenç, A. Ö. (2020). *Folklor ve Sinema*. Ankara: Ötüken Neşriyat.
- Karakaş, R. (2021). “Doğanın ve İnsanın Dirilişinin Simgesi: Yumurta”, *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, S.6, s. 31-51.
- Karayel, L. (2019). *Gökçeada Geleneksel Konut Mimarisi ve Sürdürülebilirliği*. İstanbul: Mimarlık Vakfı Yayınları.
- Koyucak Esen, Ş. (2010). *Türk Sinemasının Kilometre Taşları*. İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Onaran, A. Ş. (1995). *Türk Sineması 1-2*. İstanbul: Kitle Yayınları.
- Özdemir, N. (2005). *Cumhuriyet Dönemi Türk Eğlence Kültürü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özön, N. (1972). *100 Soruda Sinema Sanatı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Tan, N. (2016). Rodoslu Türklerin Lakapları Bağlamında Ad Biliminde Lakapların Önemi. *Türk Dili*, CX (777): 103-107.
- Türkçe Sözlük (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Yardımcı, S. (2021). *2 Mahalle 1 Ada Bozcaada Ada Monografisi*. İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Yeşil, S. (2021). Kültür Ekonomisi ve Endüstrisi Bağlamında Üzümün Hikâyesi: Nevşehir Örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Yıldız, M. C. (2007). *Kahvehane Kültürü*. İstanbul: Beyan Yayın Yayınları.
- Yurdigül, Y., Elitaş, T. (2013). Türk Sinemasında Şive Ya Da Ağız Kullanımının Karakter Yapılandırmasına Etkisi. *Atatürk İletişim Dergisi*, Sayı 5, 43-62.

Sözlü kaynaklar

- KK-1: Muharrem Yıldız, 1965 Doğumlu, Lisansüstü Mezunu, Öğretim Görevlisi. (Görüşme Tarihi: 31.07.2021)
- KK-2: Ünsal Yayın, 1968 Doğumlu, Lise Mezunu, Esnaf. (Görüşme Tarihi: 31.07.2021)
- KK-3: Şerife Güneş, 1955 Doğumlu, İlkokul Mezunu, Esnaf. (Görüşme Tarihi: 07.08.2021)
- KK-4: İbrahim Candan, 1950 Doğumlu, Ortaokul Mezunu, Emekli. (Görüşme Tarihi: 07.08.2021)
- KK-5: Ali Rıza Yıldırım, 1955 Doğumlu, İlkokul Mezunu, Esnaf. (Görüşme Tarihi: 08.08.2021)
- KK-6: Fotini Kalanas, 1965 Doğumlu, Lisans Mezunu, Esnaf. (Görüşme Tarihi: 08.08.2021)
- KK-7: Fatma Tuna, 1962 Doğumlu, İlkokul Mezunu, Esnaf. (Görüşme Tarihi: 08.08.2021)

KK-8: Hatice Gül, 1974 Doğumlu, İlkokul Mezunu, Esnaf. (Görüşme Tarihi: 14.08.2021)

KK-9: Sedattin Gül, 1975 Doğumlu, İlkokul Mezunu, Esnaf. (Görüşme Tarihi: 14.08.2021)

KK-10: Ayşe Tüzel, 1962 Doğumlu, İlkokul Mezunu, Esnaf. (Görüşme Tarihi: 15.08.2021)

KK-11: Halide Göztepe, 1954 Doğumlu, Lise Mezunu, Esnaf. (Görüşme Tarihi: 15.08.2021)

KK-12: Veli Göztepe, 1948 Doğumlu, Lisans Mezunu, Esnaf (Görüşme Tarihi: 15.08.2021)

Elektronik Kaynaklar

URL-1: <https://www.haberturk.com/canakkale-haberleri/72524263-gokceadaya-gelen-turist-sayisinda-yuzde-20-artis-oldu> (Erişim Tarihi: 11.08.2021)

URL-2: <https://www.bozcaadahaber.net/cemil-hocanin-bozcaadasi-bozcaada-nin-ressam-cemil-onay-i/6721/> (Erişim Tarihi: 11.08.2021)

URL-3: <https://www.haberturk.com/canakkale-haberleri/89017267-bozcaada-tatilci-akinina-ugradi> (Erişim Tarihi: 11.08.2021)

URL-4: <https://www.bozcaadahaber.net/bozcaada-da-bagbozumu-turlari-basladi/8773/> (Erişim Tarihi: 11.08.2021)

URL-5: <https://www.meb.gov.tr/belirli-gun-ve-haftalar-cizelgesi/duyuru/11814> (Erişim Tarihi: 11.02.2023)

İncelemeye alınan filmlerin künye bilgileri

Eyvah Eyvah I

Yönetmen	Hakan Algül
Senaryo	Ata Demirer
Yapım	Necati Akpınar
Yıl	2009
Oyuncular	Ata Demirer Demet Akbağ Şahsuvar Aktaş Caner Alkaya Özge Borak Okan Çabalar Bican Günalan Salih Kalyon Vd.

Eyvah Eyvah II

Yönetmen	Hakan Algül
Senaryo	Ata Demirer
Yapım	Necati Akpınar
Yıl	2011
Oyuncular	Ata Demirer Demet Akbağ Şahsuvar Aktaş Caner Alkaya Özge Borak Okan Çabalar

Eyvah Eyvah III

Yönetmen
Senaryo
Yapım
Yıl
Oyuncular

Bican Günalan
Salih Kalyon
Vd.

Hakan Algül
Ata Demirer
Necati Akpınar
2014
Ata Demirer
Demet Akbağ
Şahsuvar Aktaş
Caner Alkaya
Özge Borak
Okan Çabalar
Bican Günalan
Salih Kalyon
Vd.

Bi Küçük Eylül Meselesi

Yönetmen
Yapım
Yıl
Oyuncular

Kerem Deren
Kerem Çatay, Tolga Afşin Kaya
2014
Farah Zeynep Abdullah
Engin Akyürek
Ceren Moray
Onur Tuna
Serra Keskin
Vd.

Güle Güle

Yönetmen
Senaryo
Yapım
Yıl
Oyuncular

Zeki Ökten
Fatih Altınöz
Faruk Aksoy, Ayşe German
1999
Metin Akpınar
Zeki Alasya
Yıldız Kenter
Eşref Kolçak
Şükran Güngör
Haluk Bilginer
Ayşegül Aldinç
Vd.

Rüzgarlar

Yönetmen
Senaryo
Yapım

Selim Evcı
Selim Evcı, Murat Yaykın
Selim Evcı

Yıl	2013
Oyuncular	Yusuf Nejat Buluz Mediha Didem Türemen Rüçhar Çalışkur Zeynep Gülmez Suat Usta Vd.

Hedefim Sensin

Yönetmen	Kıvanç Baruönü
Senaryo	Ata Demirer
Yapım	Necati Akpınar
Yıl	2018
Oyuncular	Ata Demirer Demet Akbağ Gonca Vuslateri İlker Aksum Tarkan Ünlüoğlu Erkan Can Hakan Salınmış Hande Dane

34. Orhan ASENA'nın "Mustafa" isimli tiyatro metninin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi

Serpil DEMİREZEN¹

Melisa HASGÖL²

APA: Demirezen, S. & Hasgöl, M. (2023). Orhan ASENA'nın "Mustafa" isimli tiyatro metninin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 547-567. DOI: 10.29000/rumelide.1279113

Öz

Edebi eserlerin toplumun kültürel değerlerini yaşatmak ve bu değerleri gelecek kuşaklara aktarmak noktasında önemli bir işlevi bulunmaktadır. Edebi eserler, dilin etkili şekilde kullanıldığı estetik metinler olmakla birlikte toplumu bir arada tutan değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında önemli bir araçtır. Edebi bir tür olarak tiyatro metinleri ile kültürel değerlerin duyuşsal temelli olarak aktarılması mümkündür. Bu doğrultuda araştırmanın amacı; Orhan ASENA'nın "Mustafa" isimli tiyatro metninin değerler eğitimi bağlamında incelenmesidir. Bu kapsamda araştırmada "Mustafa" isimli tiyatro metni, değer eğitiminin en kapsamlı şekilde ele alındığı ders olan sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler bağlamında incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu araştırmada veriler, doküman incelemesi ile elde edilmiş ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretim programında yer alan on dört değer, metinle ilişkilendirilmiştir. Metinde yer alan diyaloglarla en çok ilişkilendirilen değerler sırasıyla; *vatanseverlik, çalışkanlık, adalet, dayanışma, bağımsızlık, duyarlılık, özgürlük, sorumluluk, dürüstlük, aile birliğine önem verme, yardımseverlik* değerleridir. En az ilişkilendirilen değerler ise; *saygı, sevgi, tasarruf* değerleridir. *Barış, bilimsellik, estetik, eşitlik ve değerleri* ile metin arasında bir ilişkilendirme yapılamamıştır. Elde edilen bulgular ışığında Orhan Asena'nın "Mustafa" adlı tiyatro metninin değerler eğitimi bağlamında kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle değerler eğitiminde kullanılabilecek alternatif tiyatro metinlerine yönelik araştırmalar yapılması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Edebi eser, değerler eğitimi, Orhan Asena, sosyal bilgiler, tiyatro

An analysis of Orhan ASENA's playbook, "Mustafa", in the context of values education

Abstract

Literary works have an essential role in preserving and transferring the cultural values of society to future generations. Although literary works are aesthetic texts in which language is used effectively, they are an important tool in transferring the values that hold society together from generation to generation. As a literary genre, it is possible to transfer cultural values on an affective basis via playbooks. Accordingly, the aim of the research is to examine Orhan ASENA's playbook, "Mustafa", in the context of values education. In this context, the playbook titled "Mustafa" was analysed in the

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilimler Eğitimi ABD (Antalya, Türkiye), serpil.demirezen@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4399-694X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1279113]

² YL Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD (Antalya, Türkiye), hasgulmelisa@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9904-717X

context of the values in the social studies curriculum, which addresses the values education most comprehensively. The data for this study, which used a qualitative research approach, were gathered by document analysis and processed through content analysis. As a result of the research, fourteen values in the social studies curriculum were associated with the play. The values most associated with the dialogues in the text are *patriotism, hard work, justice, solidarity, independence, sensitivity, freedom, responsibility, honesty, placing importance on family unity, and generosity*, respectively. The least associated are the values of *respect, love and savings*. No association was made with *peace, scientificness, aesthetics, and equality* values. In light of the findings, it has been concluded that the playbook "Mustafa" by Orhan Asena can be used in the context of values education. Based on the research results, it can be suggested that additional research be conducted on alternative playbooks that can be used in values education.

Keywords: Literacy work, values education, Orhan Asena, social studies, playbook

Giriş

Günümüz dünyasında teknolojik ve bilimsel gelişmelerin hız kazanması sonucunda toplumsal alanda yaşanmakta olan değişim ve dönüşüm değerlere de yansımaktadır. Toplumsal yapının devamlılığını sağlayan milli ve manevi değerler, küreselleşmenin ve teknolojinin bilinçsiz kullanımının tehdidi altındadır. Özellikle genç kuşağın 21. yüzyılda yeniliklere açık, problem çözebilen, üretken, yaratıcı bireyler olarak yetişmeleri amaçlanırken öz değerlerinden uzaklaşmamaları, kültürel devamlılığı sağlayan değerlere sahip olmaları gerekmektedir. Çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmada ve bu uygarlığın seçkin bir ortağı olma yolunda değerlerin korunması ve modern eğitim sistemleri içerisinde gelecek kuşaklara aktarılması son derece önemlidir. Eğitim yoluyla değerlerin aktarılmasında edebi eserler işlevsel bir araç olarak kullanılabilir.

Edebî eserler, dili etkili ve güzel bir şekilde kullanarak toplumun kültürel değerlerini yansıtmının yanı sıra insanların duygularına hitap ederek onların gelişmesine katkıda bulunur. Edebî metinler; toplum açısından kültürel değerleri, bireysel açıdan ise eğlendirici, zevk verici olmak üzere çeşitli unsurları bünyesinde taşır (Demir ve Açık, 2011). Edebî eserler; genç beyin ve ruhlara, evrensel insan ruhunun karmaşık duyarlılıklarını sezdirmek, yüzyılların örsünde dövüle dövüle billurlaşmış millî zevki tattırmak, mensubu bulunduğu milletin hayatı ve kültürünü estetik bir çerçeve içinde tanıtmak işlevine sahiptir (Çetişli, 2006). Kültür, edebiyata derinlik kazandırmış, edebiyat da kültüre canlılık katmıştır. Bunun yanı sıra kültür kendisini bir durumdan diğerine edebiyat yoluyla taşımıştır. Kısaca ifade etmek gerekirse karşılıklı olarak birbirlerinin taşıyıcılığı görevini üstlenmişlerdir (Nalcioğlu, 2016). Edebî eserler, dilin etkili şekilde kullanıldığı estetik metinler olmakla birlikte toplumu bir arada tutan değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında önemli bir araçtır.

Edebî türler arasında yer alan tiyatro, kökeni antik çağlara dayanan binlerce yıllık bir sanattır. Tiyatro bir sahneleme sanatı olmakla birlikte oynanmak için yazılan piyesler ise tiyatronun edebî boyutunu oluşturmaktadır (Şen,2017). Kelime kökeni olarak tiyatro, Yunanca seyirlik yeri anlamına gelen "theatron" kelimesine dayanmaktadır. Tiyatro, insanlık tarihinin başından bugüne kadar varlığını korumayı başarmış bir sanat dalıdır (Aday & Gökdül, 2021). Tiyatro insana dair söz ve eylemleri insana anlatan bir sahne sanatıdır (Kuyumcu & Dilidüzgün, 2013). Namık Kemal'in "Tiyatro bir eğlencedir; fakat eğlencelerin en faydalısıdır" sözü tarihsel gerçeklikle tam bir uyum içinde en anlamlı halini alır (Aydın, 2012). Hayatın devingenliğini yansıtan tiyatro, toplumla olan ilişkisini ve etkisini hiç koparmamıştır. Tiyatro, devamlı akış halinde olan hayata paralel olarak seyir gösterdiğinden gerçekçi

ve canlı görünmektedir. Bu nedenle toplumdaki değişimden hızlı etkilenir ve güncel olana yakınlığından dolayı tiyatronun işlevi üzerinde çok durulmuştur (Gürten, 2009). Güler (1992) tiyatronun toplumsal kültür ve değer aktarımı üzerindeki etkisini şöyle belirtmiştir:

"Tiyatro, bir ülkenin kültürel aynası niteliğindedir. Bir toplumun kültürü incelenirken, o toplumsal çevrenin insanları, davranış biçimleri, olaylar, kurumlar göz önüne alınmalıdır. Sahnelenen bir tiyatro olayı ise o yörenin insanını, bu insanların o toplumsal yapı içindeki davranış biçimlerini, insanlar arasında geçen olayları bize yansıtır, gösterir. Tiyatro, bireyin toplumsallaşması sürecinde de önemli bir role sahiptir. Bir kültür aktarıcısı niteliği taşıyan tiyatro olgusu, bu aktarım nedeniyle bireylerin içinde bulunduğu toplumun normlarına uymasını, toplumsal düzenin sürekliliğini ya da değişme ilkesinin ışığında toplumsal ve doğal çevrenin değişebilirliğini gösterir."

Sheakespeare "Dünya bir tiyatrodur." derken aslında insanın doğumundan itibaren çevresini ve dünyayı gözlemleyerek taklit ettiğini ve zaman geçtikçe dünya içindeki kendi aktif rolüne hazırlık yaptığını düşünmüş olabilir miydi? (Karakaya ve Demirbilek, 2019). Sanat dalları arasında tiyatro, bireye kişilik ve kimlik kazandırması açısından oldukça etkilidir (Bakır, 2007). Tiyatro geçmişten bugüne kadar olan süreçte insan ve toplum yaşamını akseden bir sahne sanatı olduğundan dönem dönem farklı işlevler üstlenerek kimi zaman eğlendirmiş, kimi zaman eğitmiştir (Okurlar, 2010). Bir eğitim aracı olarak tiyatrodan yararlanma düşüncesi Orta çağa kadar dayanmaktadır. O dönemde kilise İncil'den alınan hikayeleri canlandırarak inançların yeniden tazelenmesini sağlayıp önemli bulduğu kavramların öğretiminde ve halkı kendine çekmede tiyatrodan faydalanmıştır (Kuyumcu ve Dilidüzgün, 2013). "Bir millet, umuman ahlak kitabı yazsa bir adamı pek kolay terbiye edemez. Bir edip birkaç güzel tiyatro tertip etse bir milletin umumunu terbiye edebilir" der Namık Kemal. Tiyatro, gençlerimize dünyada olup biten sorunları çözümleriyle birlikte göstererek bir nevi dünyayı okuma fırsatı sunmaktadır. Böylelikle öz değerlendirme yapmalarına da yardımcı olmaktadır (Kuyumcu, 2010). Değerler de hayatın bir kopyası olan tiyatro aracılığıyla benimsetilebilir (Batur ve Şaşmaz, 2018). Çocuk izlediği tiyatro sahnesinde gördüğü soyut olayı zihninde somutlaştırarak yaşamına katkı sağlayacak ve onların farklı yönlerde düşünmelerine yardımcı olacaktır (Aycan, 2011). Çocuk sahnede sorunların çözümünü görerek, aslında sorunların çözüme ulaşabileceğini veya kendi kişisel problemlerinin başkalarında da olabileceğini, onların karşılaştıkları bu problemle nasıl başa çıkabildiklerini veya çözdüklerini öğrenir. Ayrıca kendinden çok daha farklı karakterlerin de bulunduğunu görmesi öz benliğini tanımasına yardım eder, hem ruh sağlığı hem de ruhsal gelişimi açısından yardımcı olabilir (And, 1976).

Tiyatronun öğretim gücü, öğretmenin ders anlatımına oranla daha etkilidir; öğrenciye hem dolaylı yoldan ulaşır hem de sorumluluk verir, seçme olanakları tanır (And, 1976). Çevresinde olup bitenlere daha duyarlı, empati yapabilen bir nesil oluşmasında oldukça etkilidir. İzleyicisine de rol alanlarına da sorumluluk, empati, duyarlılık, eleştirel düşünme, saygı gibi birbirinden zengin beceri ve değer kazandırır. Tiyatro çalışmalarının getirdiği disiplin ile, öğrencilerin kişisel gelişimlerine de önemli bir katkı sağladığından günlük hayatta derslerindeki başarıya da olumlu bir şekilde yansımaktadır. Öyle ki bunu fark eden eğitim kurumları tiyatroyu önemseyerek bu alanda çalışmalara daha ağırlık vermekte, hatta bununla da yetinmeyip çeşitli tiyatro buluşmaları, tiyatro şenlikleri düzenlemektedirler (Kuyumcu, 2010). Tiyatro birlikte yapılan bir sanat faaliyeti olduğundan çocuklar arasında dayanışmayı da sağlamakta, ekip içinde birlikte çalışabilmektedir. Batılı eğitimciler bunun önemini çok daha önceden keşfettiğinden eğitim programlarını da bu gerçek çerçevesinde düzenlemişlerdir (Aytaş, 2001). Aynı zamanda öğrencilerin tüm zekâ alanlarının gelişmesinde, yaratıcılığının artmasında okul içinde yapılan tiyatro çalışmaları önemli rol oynamaktadır (Yılmaz, 2004). Eğitimin sadece bilişsel alan üzerinde değil de devinışsel ve duyuşsal alanları geliştirmeye yönelik hizmetini de göz önünde bulunduracak olursak, tiyatronun eğitimde kullanılması gereken önemli bir araç olduğunu söyleyebiliriz (Şimşek, 2011).

Sahnede gösterilen yaşamdan kareler ile olayları iyi-kötü, barış-dostluk, saygı-sevgi gibi kapsamlarıyla kavratmak çocukların gelişimi açısından önem arz etmektedir. Bu kavramların doğrudan anlatılması ve canlandırılarak aktarımı arasında eğitim açısından büyük öğrenme farklılıkları oluşacaktır (Aycan, 2011). Okullardaki tiyatro faaliyetlerine önem veren İsmail Hakkı Baltacıoğlu, tiyatroya her fırsatta sosyal bir etkinlik olarak programlarda yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Kuyumcu, 2014). Bir yöntem olarak tiyatronun derslerde kullanımı öğrencilerin hem sosyal davranışlarını hem ifade becerilerini hem de yaratıcılıklarını geliştiren önemli bir araç olduğundan tiyatro metinleri; çok yönlü bakış açısı kazandıracak, olaylara karşı farkındalık oluşturacak edebi türler arasında yerini almalıdır (Güldalı ve Tay, 2021). Tiyatro metinlerinin diğer metinlerden farkı, sadece okunmak için değil aynı zamanda canlandırılmak için yazılmasıdır. Yazılan bu metni sahnede canlı bir şekilde gören tüm izleyiciler, içinde kendisinden bir şeyler bulabilmekte çünkü tiyatro, sahneye sadece kâğıt üzerindeki metni değil toplumsal psikolojiyi de yansıtmaktadır (Aycan, 2011). Toplumsal düzenin devamlılığını sağlayan değerlerin tiyatro metinleri aracılığı ile gençlere aktarılması bu açıdan önemlidir. Estetik bir bakış açısıyla kültüre özgü değerleri benimseyen, milli ve ahlaki değerleri özümseyen bireylerin yetişmesinde okullarda planlı şekilde yürütülecek olan değerler eğitiminin içeriğinin, gençlerin ilgisini çekecek şekilde zenginleştirilmesi gerekmektedir.

Değerler toplumu bir arada tutan unsurlardır. Varış (1998) eğitimin bireylere bilgi ve beceri kazandırmak yanında, toplumsal yaşamın devamlılığını sağlayan değerlerin üretilmesi, mevcut değerlerin korunması, eski ve yeni değerlerin bağdaştırılması sorumluluğunu taşıdığını belirtmektedir. Değerler insanların kıymet verme, beğeni, güzellik, prestij, yeterlik ve davranış konularındaki özelliklerini temsil etmektedir. Bu özelliklerden bazıları toplumsal gelenekler olabileceği gibi bazıları da hukuk ve kişisel inançlarla ilgilidir (Nelson, 1998). Değerler; kişiden kişiye değişmekle beraber insanların davranışlarına rehberlik eden prensipler, amaçlar, inançlardır (Scwhartz & diğerleri, 2001). Değer, insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran ve insan davranışlarına yön veren inançlar bütünüdür (Ulusoy ve Dilmaç, 2020). Değerlerimiz hem olaylara, insanlara ve nesnelere karşı benimsediğimiz tutumları şekillendirir hem de amaçlarımızı yönlendirir (Turner, 2003). Toplumsal beklentilerin öğrencilere aktarılması, benimsetilmesi ve tanıtılması gerekliliği, değerler eğitimi kavramını ortaya çıkarmıştır (Veugelers ve Vedder, 2003). Değerler eğitimi öğrencilerin değerlere bakış açısını ve değerler bilgisini geliştiren, öğrencilere birey ve toplumun bir ferdi olarak belirli değerler doğrultusunda davranmalarını sağlamak için gereken bilgi ve becerileri kazandıran okul temelli bir çalışmadır (Zbar of Zbar, Brown ve Bereznicki, 2003).

Okullarda planlı ve işlevsel olarak verilen değer eğitimi, öğretim programları kapsamında yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda yenilenen öğretim programlarında değerler, duyuşsal eğitimin etkili bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. 2018 yılında öğretim programlarında çağın ve toplumsal ihtiyaçların değişimi gerekçesiyle değişiklikler yapılmış ve tüm branş derslerinin programlarında kök değerlere (*adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik*) yer verilmiştir. Tüm öğretim programları arasında değer eğitiminin en kapsamlı olarak ele alındığı ders sosyal bilgilerdir. Genel olarak tüm eğitim uygulamalarının, özelde ise sosyal bilgiler eğitiminin bireylere demokratik değer, tutum ve inanç kazandırma, sahip oldukları değerlerin farkına varma ve bunların diğer insanlarla etkileşimlerine etkisinin bilincine varmalarını sağlama sorumluluğu vardır (Doğanay, 2009: 230). Bu nedenle sosyal bilgiler öğretim programında kök değerlerin yanı sıra farklı değerlere de yer verilmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlara ilişkin açıklamalarında “*uygun görülen kazanımlar resim, müzik, minyatür, gravür, hat, heykel, mimari, tiyatro, sinema gibi geleneksel veya modern sanat*

ürünleriyle desteklenmelidir." ifadesine yer verildiği görülmektedir. Hem değer eğitiminin en kapsamlı yürütüldüğü ders olması, hem de uygulamada tiyatro eserlerinin kullanılabilmesine yönelik açıklamalar göz önüne alınarak bu çalışmada Orhan ASENA'nın "Mustafa" isimli tiyatro metni sosyal bilgiler dersi öğretim programında (MEB, 2018) yer alan değerler çerçevesinde incelenmiştir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı disiplinler arası bir yapıya sahip olması, değer eğitimine en geniş çaplı şekilde yer vermesi ve edebi eserlerin kazanımlar çerçevesinde etkin şekilde kullanılmasına imkân sağlaması yönüyle pek çok araştırmaya konu olmuştur. İbret, Karasu-Avcı, Karabıyık, Güleş ve Demirci (2017)'nin çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlerin öğretiminde edebi ürünlerin kullanımı incelenmiş, öğretmenlerinin değerler öğretiminde tiyatro metinlerinden oldukça az yararlandıkları belirlenmiştir. Beldağ ve Aktaş (2016)'ın sosyal bilgiler öğretiminde edebi eser kullanımını araştırdıkları çalışmanın bulguları incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin tiyatro metinlerini öğretim materyali olarak çok fazla tercih etmemelerine karşın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tiyatro metinlerinin kullanılabilmesi yönünde görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Kaymakçı (2013) çalışmasında sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan sözlü ve yazılı edebi türlerin yer alma durumunu incelemiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde tiyatro metinlerinin sosyal bilgiler ders kitaplarında çok az yer aldığı görülmektedir. Batur ve Şaşmaz (2018) çalışmalarında devlet tiyatrolarında oynanan çocuk oyunlarının değer eğitimine ve bu oyunların Türkçe öğrenimine katkısını incelemiştir. Ulutaş (2018) çalışmasında Türkçe Dersi Öğretim Programında, tiyatro metinlerine ne ölçüde yer verildiğini belirleyip iki tiyatro metnini programda ifade edilen kazanımlarla ilişkilendirilerek dil becerilerine olan katkısını incelemiştir. Alver (2016) çalışmasında 1990 sonrası MEB tarafından onaylanan 5,6,7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan tiyatro metinlerini çeşitli yönlerden incelemiştir. Işık (2014) çalışmasında tiyatro eserlerinin Türkçe eğitimindeki yerini ve önemini belirlemektedir. Türkçe ders kitaplarında tiyatro metinlerinin araç metin olarak yer alma durumunu, öğretmenlerin görüş ve tutumlarını incelemiştir. Kuyumcu ve Dilidüzgün (2013) çalışmalarında Türkçe derslerinde tiyatro metinlerinin işlevselliğini incelemişlerdir. Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan tiyatro ile ilgili çalışmalara ise Türkçe'ye göre daha az rastlanmaktadır. Güldalı ve Tay (2021) çalışmalarında tiyatro metinleri ile sosyal bilgiler öğretimine yer vermiş ve tiyatro metinlerinden yararlanarak etkinlik örnekleri hazırlamışlardır. Soydan Cımbız (2019) Namık Kemal'in Vatan Yahut Silistre, Celaleddin Harzemşah, Kara Bela isimli tiyatro metinlerini sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler bağlamında incelemiştir. Baş (2017) doktora tezinde sahne sanatları ile sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin başarı, tutum ve bilgilerinin kalıcılığına olan etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, sahne sanatlarının öğrencilerin akademik başarısına olumlu yönde etki ettiği, sosyal bilgiler dersine karşı olumlu yönde tutum geliştirdikleri görülmektedir. Literatür incelendiğinde tiyatro metinlerinin derslerde kullanımına yönelik çalışmaların Türkçe dersi üzerinde yoğunlaştığı, edebi eserlerin değerler eğitiminde kullanımına yönelik çalışmalar yapıldığı, edebi eserlerin ders kitaplarında yer alma durumunun incelendiği görülmektedir. Tiyatro metinlerinin sosyal bilgiler derslerinde kullanımına yönelik çalışmalar ise sınırlı sayıdadır. Araştırmaların sonuçlarına göre hem sosyal bilgiler öğretmenlerinin tiyatro metinlerinden faydalanma durumları, hem de tiyatro metinlerinin sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alma durumları yeterli düzeyde değildir. Bu çalışma tiyatro metinlerinin sosyal bilgiler programındaki değerlerin aktarılmasında kullanılabilmesine örnek teşkil etmesi bakımından önemlidir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, Orhan Asena'nın Mustafa adlı tiyatro metnini değerler eğitimi bağlamında inceleyerek tiyatro metinlerinin değer eğitiminde kullanımına bir örnek sunmaktır.

Yöntem

Bu araştırmada Orhan Asena'nın Mustafa isimli tiyatro metninin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi benimsenmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Dokümanlar onlardan ne öğrenileceği hakkında doğrudan mülakat ve gözlem yolu ile elde edilebilecek bir yöntem için teşvik edici olduğundan dolayı oldukça kıymetlidir (Merriam, 2018).

Veri Kaynağı

Bu araştırmada iki adet veri kaynağı kullanılmıştır. Bunlar; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Orhan Asena'nın "Mustafa" adlı tiyatro metnidir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018)'na Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın resmi internet sitesinden ulaşılmıştır. Diğer veri kaynağı olan "Mustafa" adlı eser ise Kültür Bakanlığı Yayınları tarafından 1993 yılında Ankara'da basılmıştır. 63 sayfalık bu eser, Atatürk'ün babasının vefatından askeri okula yazılışı arasında geçen zamanı kapsamaktadır. Eserin yazarı; Türk tiyatrosunun Shakespeare'i olarak anılan Orhan Asena, Diyarbakır'da dünyaya gelmiştir. 1945 yılında İstanbul Tıp Fakültesi'ni bitirerek çocuk hastalıkları doktoru olmuştur. Şiir, hikâye gibi alanlarda da eserler vermesine rağmen daha çok tiyatro alanında anılmaktadır. Tiyatro eserleri birçok ödül almış ve sahnelenmiştir. Tarihsel kişiliklerin ruhsal özelliklerine, kişilik, kimlik değerlerine, ilginç yönlerine yer veren yazar, toplumsal konulu oyunlarında da hak, hukuk, adalet tanımak, yardımlaşma ve dayanışma içinde olmak, samimi arkadaşlık, dostluk, sorumluluk duygusu gibi insanî değerleri ön plana çıkarmıştır (Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü, 2022). Orhan Asena'nın Mustafa adlı tiyatro metninde, Mustafa Kemal Atatürk'ün çocukluk hayatının bir bölümü aktarılmaktadır. "Beni görmek demek mutlaka yüzümü görmek değildir. Benim fikirlerimi, benim duygularımı anlıyorsanız ve hissediyorsanız bu kafidir." Ulu önder Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün bu sözünden hareketle öğrencilerin; kendi yaşlarına yakın çocuk Mustafa Kemal'i okuyarak, canlandırarak veya bir sahnede izleyerek onun duygularını hissedebilecekleri, düşüncelerini daha iyi anlayabilecekleri düşüncesi, eserin belirlenmesinde etkili olmuştur. Söz konusu eser belirlendikten sonra çocuk edebiyatı konusunda çalışmış bir alan uzmanı, bir sosyal bilgiler öğretmeni ve bir sınıf öğretmeni tarafından incelenmiş ve eserin 10-13 yaş grubu çocuklar için uygun olduğuna dair görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021, s. 259). Bu araştırmada veriler, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. İnceleme sonucunda, araştırmacıların sonuçları karşılaştırılmış ve veriler üzerinde görüş birliği sağlanarak bulgular oluşturulmuştur. Nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerliliğin sağlanmasında inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik stratejileri kullanılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada elde edilen bulgular nitel araştırma ve içerik analizi konusunda alan uzmanı olan bir akademisyenin görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemelerin yapılmasıyla inandırıcılık sağlanmıştır. Metinde yer alan diyaloglar ile ilişkilendirilen değerler frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamaları ile tablo halinde gösterilerek aktarılmıştır. Ayrıca her bir değer ile ilişkilendirilen diyaloglar tablolaştırılarak sayfa numaraları ile birlikte sunulmuş, tabloların altında açıklamalarına yer verilmiştir.

Bulgular ve yorumlar

Bu bölümde Orhan ASENA'nın "Mustafa" isimli tiyatro metni, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler bağlamında incelenmiş, metin içinde programda yer alan değerlerle ilgili bulunan kısımlar tablolar halinde sunulmuştur. Tabloların altında ilgili değerin diyalogla ilişkilendirilme nedeni açıklanmıştır.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değerler

Değerler	
Adalet	Estetik
Aile birliğine önem verme	Eşitlik
Bağımsızlık	Özgürlük
Barış	Saygı
Bilimsellik	Sevgi
Çalışkanlık	Sorumluluk
Dayanışma	Tasarruf
Duyarlılık	Vatanseverlik
Dürüstlük	Yardımseverlik

Tablo 1 incelendiğinde programda 18 değerin yer aldığı görölmektedir. Tüm öğretim programlarında yer verilen kök değerlerden farklı olarak sosyal bilgiler dersinin iyi insan iyi vatandaş yetiştirme amacı doğrultusunda birçoğ değere yer verilmiştir. Bu değerlerin "Mustafa" isimli tiyatro metninde yer alma durumuna ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. "Mustafa" isimli tiyatro metninde yer alan değerler

Tema	Sayfa No	Frekans (f)	Yüzde (%)
Vatanseverlik	16, 25, 28, 31,32, 33, 34	7	%14,6
Çalışkanlık	4, 9, 45, 46, 62	5	%10,4
Adalet	15, 16, 19, 43, 49	5	%10,4
Dayanışma	7, 18, 34, 39	4	%8,3
Bağımsızlık	14, 15, 16, 44	4	%8,3
Duyarlılık	26, 27, 33, 34	4	%8,3
Özgürlük	15, 31, 43, 52	4	%8,3
Sorumluluk	26, 27, 34, 62	4	%8,3
Dürüstlük	7, 17, 46	3	%6,3
Aile Birliğine Önem Verme	2, 7, 38	3	%6,3
Yardımseverlik	7, 39	2	%4,2
Sevgi	26	1	%2,1
Saygı	54	1	%2,1
Tasarruf	7	1	%2,1
Barış	-	-	-
Estetik	-	-	-

Eşitlik	-	-	-
Bilimsellik	-	-	-
Toplam		48	%100

Tablo 2 incelendiğinde, Orhan Asena'nın Mustafa adlı tiyatro metni ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan on sekiz değerden on beşinin ilişkilendirildiği görülmektedir. Bunlar; *vatanseverlik, çalışkanlık, adalet, dayanışma, bağımsızlık, duyarlılık, özgürlük, sorumluluk, dürüstlük, aile birliğine önem verme, saygı, sevgi, tasarruf, yardımseverlik* değerleridir. En çok ilişkilendirilenler sırasıyla; *vatanseverlik, çalışkanlık, adalet, dayanışma, bağımsızlık, duyarlılık, özgürlük, sorumluluk, dürüstlük, aile birliğine önem verme, yardımseverlik* değerleridir. En az ilişkilendirilenler ise; *saygı, sevgi, tasarruf* değerleridir. *Bilimsellik, estetik, eşitlik ve barış* değerleri ile ilişkilendirme yapılamamıştır.

Metin içerisinde en çok yer alan vatanseverlik değeri ile ilişkili bulunan bölümler Tablo 3'te sayfa numarası ve diyaloglar ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 3. Vatanseverlik değeri ile ilgili bölümler

Değer	Sayfa No	Vatanseverlik Değeri ile İlgili Bölümler
	16	Mustafa: Kırk yiğit yeniden dirildiğinde III. Çocuk: Kırk yiğit dirilecek mi yeniden Mustafa: Dirilecek.
	25	(Gaipler Korosu) Bir erik ağacı meyvaya durmuş, Nice nice yazlar, kışlar arkasından Öylesine çocuk ve saf hülyalar... Bir erik ağacında düşünür vatan. Ahan gidiyor vatan, elden gidiyor. Dayan Mustafa'cık! Ne durursun dayan. Uğrulandı ahan, akında yeşilinde Canını canına kattığın vatan Para satın alır evi de insanı da, Daya çoğu gelir, hepsini gelir alır. Tut ki bir ev, bir ağaç, bir vatan, Elden ele geçerken alçılır.
	28	Mustafa: Ama ben... Ben yine de anlamıyorum bir türlü... Şu büyükleri... Başları sıkışınca yapmayacakları şey yoktur Makbule!... Satıverirler evlerini... Satıverirler topraklarını... Satıverirler ağaçlarını... Otlarını... İneklerini... Nasıl satarlar böyle? Niçin satarlar? Makbule: Başları sıkışınca demiştin ya Ağabey! Mustafa: Sonra da gidip savaşırlar, öldürürler, ölürler. Nasıl? Makbule: Vatan için. Mustafa: İş de benim de anlayamadığım bu ya! Nedir vatan? Ev değilse eğer, toprak değilse, o küçük, o canım erik ağacı değilse...
	31	(KORO) Tut ki yok etmiş kargaları tüm, Yurdun alaca ekinlerine dadanan. Tut ki bir büyük sabah inlemiş

VATANSEVERLİK

	Boraların şimşeklerin arasından.
32	(KORO) Tut ki yel estirmiş, batıdan doğuya... Çekip atmış kentlerin üstünden geceyi. Şimdi bir erik ağacı tüm vatan, Donanmış, umutlarla bekler geleceği.
33	(...) Mustafa: Benden alıyorlar, beni vuruyorlar... Makbule: Üç sap buğday, beş kök arpa. Topu topu bu değil mi, alıp götürdükleri? Mustafa: Hayır. O değil, o kadarcık değil. O üç sap buğdayı korumak istedim ama koruyamadım. O beş kök arpayı vermemek istedim ama aldılar. Önemli olan bu.
34	Makbule: Doğrusu ya, kuş için, ağaç için böcek için yanamam öyle cayır cayır. Mustafa: Eğer görevin yanmaksın, yanarsın.

Tablo 3 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan vatanseverlik değeri ile ilgili dört diyalog ve üç koro metninin ilişkilendirildiği görülmektedir. Sayfa 16'daki diyalogda kastedilen kırk yiğidin, 639 yılında Çin esaretine karşı direnen Kürşad ve 39 arkadaşını temsil ettiği düşünülmektedir. Bundan dolayı vatanseverlik değeri ile ilişkilendirme yapılmıştır. Sayfa 25'te vatanın önemine ve elden gittiğine değinildiği için vatanseverlik değeriyle ilişkilendirilmiştir. Sayfa 28'teki bulguda vatan toprağının ne anlam ifade ettiğini ve satılmaması gerektiğini belirttiği için vatanseverlik değeri ile ilişkilendirilmiştir. Sayfa 31 ve 32'deki diyaloglarda ise ekinlere dadanan kargalar işgalci devletleri çağrıştırmakta, o dönemin sıkıntıları ele alınmakta ve tüm bunlara rağmen bir umutla geleceği bekleyen erik ağacı vatana benzetilmektedir. Bundan dolayı vatanseverlik değeri ile ilişkilendirilmiştir. Sayfa 33'teki diyalogda o dönemin içinde bulunduğu sıkıntılar ve buna bir hal çaresi bulamamaktan duyulan rahatsızlığın altında vatanseverlik duygusu yatmaktadır. Sayfa 34'teki diyalogda ise her ne olursa olsun görevini yerine getirmenin önemi vurgulanmakta olduğundan vatanseverlik değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Eserde adalet değeri ile ilişkili bulunan bölümler Tablo 4'te sayfa numarası ve diyaloglar ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 4. Adalet değeri ile ilgili bölümler

Değer	Sayfa No	Adalet Değeri ile İlgili Bölümler
ADALET	15	Mustafa: Kırklar tepesi bu. Kırk yiğidin baskına uğradıkları, vuruşa vuruşa öldükleri tepe. III. Çocuk: Evet. Nasıldı o hikâye? Mustafa: Kırk yiğittiler... Zulme ve haksızlığa baş kaldırmışlar, dağa çıkmışlardı ...
	16	Mustafa: Yeryüzünde haksızlık kalmadığı zaman III. Çocuk: Yeryüzünde haksızlığın sona erdiği bir çağ gelecek mi? Mustafa: (Gözleri parlayarak) Gelecek.
	19	Ahmet: Bir defa siz yenemezsiniz bizi. Mustafa: Neden yenemeyecekmişiz? Ahmet: Biz padişah askeriyiz.

	<p>Mustafa: Biz de Kırkyiğidin aşkına döğüşüyoruz. Ahmet: Kırkyiğit, padişah askerine karşı gelemez. Mustafa: Kırkyiğit haksızlığa daima karşı gelir. Ahmet: Kırkyiğit padişaha kafa tutamaz. Mustafa: Kırkyiğit haksızlığa her zaman kafa tutmuştur. Ahmet: Padişaha karşı gelmek suçtur. Mustafa: Haksızlık yapmak daha büyük bir suçtur.</p>
43	<p>(KORO) Dövmek, sövmek, kovmak, hak gözetmeden, Yıldırıp, baş eğdirmek, eğitim bu. Özgürlük çok uzaklarda, çocukluk gibi... Şimdi yürekleri saran bir korku.</p>
49	<p>Mustafa: Bir şey yapmadım ben. Dövdürtmem kendimi. Kaymak Hafız: (Falakacılara) Haydi, yığın bakayım şunu, beş sopa da buna! Mustafa: Hayvan değilim ben, dövemezsiniz beni. Kaymak Hafız: Öyleyse on sopa! Mustafa: Haknız vurmaya, haknız yok!</p>

Tablo 4 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan adalet değeri ile ilgili dört diyalog ve bir koro metni ilişkilendirilmiştir. Sayfa 15, 16 ve 19'daki diyaloglarda kırk yiğidin haksızlık ve zulme karşı mücadelesi üzerinden adalet değeri ile ilişkilendirilebilir. Sayfa 43'te koro bölümünde hak gözetmeden uygulanan eğitime vurgu yapılmış olduğundan adalet değeri ile ilişkilendirilmiştir. Sayfa 49'daki diyalogda ise Mustafa Kemal'in hocasının haksız tutumuna karşı hakkını araması vurgulandığı için adalet değeri ile ilişkilendirilmiştir. Mustafa Kemal'in çocukluk yıllarından anıları üzerine hazırlanan bu metinde onun adaletle ne kadar önem verdiği ele alınmaktadır. Çocuk yaşta adaletin ne kadar önemli olduğunun farkına vararak, dik duruşunu her yerde ve her koşulda göstermesi sosyal bilgiler öğretiminde de öğrencilere örnek olacaktır.

Eserde aile birliğine önem verme değeri ile ilişkili bulunan bölümler Tablo 5'te sayfa numarası ve diyaloglar ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 5. Aile birliğine önem verme değeri ile ilgili bölümler

Değer	Sayfa No	Aile Birliğine Önem Verme Değeri ile İlgili Bölümler
AİLE BİRLİĞİNE ÖNEM VERME	2	Koro: İki çocuk, en büyüğü on-iki yaşında, Zordur babasız çocuk büyütme, zor (...)
	7	Zübeyde Hanım: Mahvolduk. Hüseyin Dayı: (Kız kardeşinin omuzlarını okşayarak) Her neyse olan olmuş. Üzülmeye o kadar. Ben varım, senin ve çocuklarının arkasındayım.
	38	Hüseyin Dayı: Bu oğlan okumalı! Bu kafa boş bırakılmaz, haksızlık olur. Bu yürek yalnız sana, bana, yalnız toprağa bağlanamaz, doyurmaz. Zübeyde Hanım: Ama nasıl? Neyle ağabey? Hüseyin Dayı: Yarından tezi yok, yazacağım Hatice'ye. Bütün masrafı benim üstüme, ara sıra göz kulak olsunlar çocuğa yeter.

Tablo 5 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan aile birliğine önem verme değeri ile ilgili iki diyalog koro, bir koro metni ilişkilendirilmiştir. Sayfa 2'deki diyalogda aile bireylerinden

babanın eksikliğine değinildiği için aile birliğine önem verme değeri ile ilişkilendirme yapılmıştır. Sayfa 7 ve 38'deki diyaloglarda kardeş kardeşe destek olmaktadır. Kardeşler arası bu dayanışmadan dolayı aile birliğine önem verme değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Eserde çalışkanlık değeri ile ilişkili bulunan bölümler Tablo 6'da sayfa numarası ve diyaloglar ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 6. Çalışkanlık değeri ile ilgili bölümler

Değer	Sayfa No	Çalışkanlık Değeri ile İlgili Bölümler
ÇALIŞKANLIK	4	Zübeyde Hanım: (...) Ben oğlum hafız olsun istiyordum. Kuran-ı Kerim'i gürül gürül ezbere okurken düşlerdim onu. Bir bilgili, bir büyük, bir alim hoca oluvermiş mesela, herkesin akıl danıştığı biri. (...)
	9	Hüseyin Dayı: (...) İstiyordu ki okusun oğlu. Daha çok okusun. İstanbullara gitsin, İstanbul'daki büyük okulları bitirsin. (...)
	45	Kavgacı: Kendini çok mu büyük görüyorsun sen? Mustafa: Hayır. Ne kadar büyüksem o kadar büyük görürüm kendimi. Kavgacı: Yani dağ kadar? Mustafa: Hayır. Kavgacı: Padişah kadar? Mustafa: Hayır. Kavgacı: Allah kadar? Mustafa: (Sinirli bağırır.) Hayır... Hayır... Hayır... Kavgacı: Ya ne kadar? Mustafa: Kendim kadar. Haydi rahat bırak beni. Çalışacağım. (Ödevi üstüne eğilir.)
	46	Mustafa: (...) Şimdi beni rahat bırak, çalışacağım. (Oturur, sükunetle defterini alır önüne, yazmaya koyulur.)
	62	Mustafa: Benim dayı! Benim enişte! Benim anne! Size o yenilgiyle dönmek istemedim. Bir defa daha size yük olmak yapamayacağım bir şeydi. Kendi işimi kendim görmek istedim ve işte gördüğünüz gibi.

Tablo 6 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan çalışkanlık değeri ile ilgili beş diyalog ilişkilendirilmiştir. Sayfa 4'teki bulguda Zübeyde Hanım oğlunun bir bilgili, alim hoca olmasını istemesi çok çalışma ve emek gerektiren bir durum olduğundan çalışkanlık değeri ile ilişkilendirilmiştir. Sayfa 9'daki diyalogda Ali Rıza Efendi'nin oğlunun çok okuyup en iyi okullara gitmesini istediğinden söz edilmektedir. Bundan dolayı çalışkanlık değeri ile ilişkilendirilmiştir. Sayfa 45 ve 46'daki diyaloglarda Mustafa, kavga çocuğun tüm ısrarlarına rağmen ders çalışmaya uğraşmaktadır. Bundan dolayı çalışkanlık değeri ile ilişkilendirilmiştir. Sayfa 62'deki bulguda ise Mustafa çok çalışıp kimseye yük olmadan kendi işini kendi görmüş olduğundan çalışkanlık değeri ile ilişkilendirme yapılmıştır.

Eserde dürüstlük değeri ile ilişkili bulunan bölümler Tablo 7'de sayfa numarası ve diyaloglar ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 7. Dürüstlük değeri ile ilgili bölümler

Değer	Sayfa No	Dürüstlük Değeri ile İlgili Bölümler
DÜRÜSTLÜK	7	Zübeyde Hanım: (<i>Acılı</i>) Yapamazdı, ah! O kadar terbiyeli, o kadar nazik, o kadar yumuşaktı ki... Yalan nedir bilmezdi, yalan nedir bilmediği için de kolaycacak kanardı. Kendi gibi sanırdı herkesi.
	17	I. Çocuk: Nerden biliyorsun? Mustafa: (<i>Gururla</i>) Babam söyledi. Babam yalan söylemez. (...)
	46	Kavgacı: Peki neden öğreniyormuşsun benden? Mustafa: Çünkü kendini bir şey sanıyorsun ama değilsin. Güçlü görünmek istiyorsun ama kofsun. Hır çıkarmayı kahramanlık sanıyorsun oysa değil. Şamatacılardan korkmamayı çoktan öğrendim ben. Şimdi beni rahat bırak, çalışacağım. (<i>Oturur, sükunetle defterini alır önüne, yazmaya koyulur.</i>)

Tablo 7 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan dürüstlük değeri ile üç diyalog ilişkilendirilmiştir. Sayfa 7'deki bulguda Zübeyde Hanım vefat eden eşi Ali Rıza Bey'in yalan konuşmamasından bahsettiği için dürüstlük değeri ile ilişkilendirilmiştir. Sayfa 17'deki bulguda Mustafa, arkadaşına babasının yalan söylemediğinden gururla söz ettiği için dürüstlük değeri ile ilişkilendirilmiştir. Sayfa 46'daki bulguda ise Mustafa'nın, kavgacı çocuk hakkındaki gerçek düşüncelerini çekinmeden dile getirdiği için dürüstlük değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Eserde saygı değeri ile ilişkili bulunan bölümler Tablo 8'de sayfa numarası ve diyaloglar ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 8. Saygı değeri ile ilgili bölümler

Değer	Sayfa No	Saygı Değeri ile İlgili Bölümler
SAYGI	54	Hatice Hala: (<i>Sesi titreyerek</i>) Ben yalnız bir şeye eminim. Bekir Enişte: (<i>Meraklı</i>) Neye? Hatice Hala: (<i>Hep öyle sesi titreyerekten</i>) Çok düşkündür onuruna.

Tablo 8 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan saygı değeri ile ilgili bir diyalog ilişkilendirilmiştir. Sayfa 54'teki bulguda Hatice Hala, Mustafa'nın onuruna çok düşkün olduğundan söz etmektedir. Onuruna düşkün olması, kendine saygısını da göstermekte olduğundan saygı değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Eserde bağımsızlık değeri ile ilişkili bulunan bölümler Tablo 9'da sayfa numarası ve diyaloglar ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 9. Bağımsızlık değeri ile ilgili bölümler

Değer	Sayfa No	Bağımsızlık Değeri ile İlgili Bölümler
BAĞIMSIZLIK	14	Koro: Hey Mustafa! Hey büyük umudu yarının! Dört yönü düşmanlar kesmiş, nidelim? Güç ol kolumuzda, vurucu, yıkıcı, Işık ol! Işığının izinde gidelim.
	15	Mustafa: Kırk yiğittiler... Zulme ve haksızlığa baş kaldırmışlar, dağa çıkmışlardı. Ferman gelmişti üstlerine. En gençleri en delileriydi. Çünkü vurgundu bir beyin kızına. Kız da ona. Ara sıra buluşurlardı. Bir gün kızı kollayarak keşfettiler izlerini...

	Bir liva ansızın bastırdı o gece... (<i>Zeytin ağacını gösterir</i>) Şu zeytin ağacı altında uyuyorlardı... Şu çeşmede son abdestlerini aldılar... Ve birer birer düştüler... teslim olmayı hiç biri kabul etmedi.
16	I. Çocuk: Bir daha akacak mı bu çeşme? Bari bunu söyle. Mustafa: (<i>Emin</i>) akacak. II. Çocuk: Ne zaman? Mustafa: Kırk yiğit yeniden dirildiğinde. III. Çocuk: Kırk yiğit dirilecek mi yeniden? Mustafa: Dirilecek.
44	Kavgacı Çocuk: Niçin oynamadın bizimle demin? Mustafa: Oyununuz hoşuma gitmiyor. Kavgacı Çocuk: Hih! Hoşuna gitmiyormuş oyunumuz. Ne varmış oyunumuzda? Mustafa: Eğilmek var. Kavgacı Çocuk: Birdirbir oynuyoruz, elbette olacak eğilmek. Mustafa: Ben eğilmekten hoşlanmam.

Tablo 9 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan, bağımsızlık değeri ile üç diyalog bir koro metni ilişkilendirilmiştir. Sayfa 14'teki bulguda, dört bir yanı düşmanın sardığından ve yarınların umudunun Mustafa olduğundan söz etmektedir. Düşmanlardan kurtulmaktan, yarınların umudundan söz edildiği için bağımsızlık değeri ile ilişkilendirilmiştir. Sayfa 15 ve 16'daki bulgularda kastedilen kırk yiğit, 639 yılında Çin esaretine karşı direnen Kürşad ve 39 arkadaşı olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı bağımsızlık değeri ile ilişkilendirilmiştir. Sayfa 44'teki bulguda ise Mustafa, oyun dahi olsa hiç kimsenin önünde eğilmeyip diz çökmemektedir. Bu onun özgür ve bağımsız ruhunu temsil ettiğinden dolayı bağımsızlık değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Eserde özgürlük değeri ile ilişkili bulunan bölümler Tablo 10'da sayfa numarası ve diyaloglar ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 10. Özgürlük değeri ile ilgili bölümler

Değer	Sayfa No	Özgürlük Değeri ile İlgili Bölümler
ÖZGÜRLÜK	15	Mustafa: Kırk yiğittiler... Zulme ve haksızlığa baş kaldırmışlar, dağa çıkmışlardı. Ferman gelmişti üstlerine. En gençleri en delileriydi. Çünkü vurgundu bir beyin kızına. Kız da ona. Ara sıra buluşurlardı. Bir gün kızı kollayarak keşfettiler izlerini... Bir liva ansızın bastırdı o gece... (<i>Zeytin ağacını gösterir</i>) Şu zeytin ağacı altında uyuyorlardı... Şu çeşmede son abdestlerini aldılar... Ve birer birer düştüler... teslim olmayı hiç biri kabul etmedi.
	31	Koro: Özgürdür bu düşte her şey özgür. Özgürdür Mustafa, özgür gönölünce. Sarı özgür, sıcak özgür, rüzgâr özgür. Sarı özgür, sıcak özgür, rüzgâr özgür. Çoktandır doluşan daneler başakta. Açmış amansız savaşımı kargalara, Başaklara dadanmış kuşlar özgür. Bir büyük utkuyu düşler her gece.
	43	Koro: Dövmek, sövmek, kovmak, hak gözetmeden, Yıldııp, baş eğdirmek, eğitim bu. Özgürlük çok uzaklarda, çocukluk gibi... Şimdi yürekleri saran bir korku.
	52	Koro: İtilen, dövülen, kovulan o. Geleneğin zinciri boynunda ağır. Bir gün bir mutlu şahlanış, En zorlu zincirler kırılmıştır.

Tablo 10 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan özgürlük değeri ile bir diyalog üç koro metni ilişkilendirilmiştir. Sayfa 15'teki bulguda kastedilen kırk yiğit, 639 yılında Çin esaretine karşı direnen Kürşad ve 39 arkadaşı olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı özgürlük değeri ile ilişkilendirilmiştir. Sayfa 31 ve 43'teki bulgularda direkt olarak özgürlükten bahsedilmekte olduğundan özgürlük değeriyle ilişkilendirme yapılmıştır. Sayfa 52'deki bulguda ise en zorlu zincirler kırılmıştır derken özgürlükten bahsedilmekte olabileceğinden ilişkilendirme yapılmıştır.

Eserde dayanışma değeri ile ilişkili bulunan bölümler Tablo 11'de sayfa numarası ve diyaloglar ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 11. Dayanışma değeri ile ilgili bölümler

Değer	Sayfa No	Dayanışma Değeri ile İlgili Bölümler
DAYANIŞMA	7	Zübeyde Hanım: Mahvolduk. Hüseyin Dayı: (<i>Kız kardeşinin omuzlarını okşayarak</i>) Her neyse olan olmuş. Üzülmeye o kadar. Ben varım, senin ve çocuklarının arkasındayım.
	18	I. Çocuk: Ne yapacağız şimdi? II. Çocuk: Saldıracağız tabii. Mustafa: Hayır saldırmayacağız, bekleyeceğiz. III. Çocuk: Bekleyecek miyiz? Niçin? Mustafa: Onlar gelsinler üstümüze. Onlar koşsunlar bu yolu. I. Çocuk: Koşsunlar da yorulsunlar... III. Çocuk: Soluk soluğa kalsınlar... Mustafa: Kırkyiğidin aşkına döğüşeceğiz. Unutmayın.
	34	Mustafa: Tanımayayım. Yalnız senin için değil ki. Bak! Bu başak doluşacak, sararacak, neyle? Güneşle. Bu teşbih böceği hala uyşuk. O uzun kış uykusundan uyanmak için kendini şöyle bir iyice ısıtmamı bekliyor. Bak şu ağaç benimle yapraklandı. Makbule: Doğrusu ya, kuş için, ağaç için böcek için yanmam öyle cayır cayır. Mustafa: Eğer görevin yanmaksam, yanarsın.
	39	Hüseyin Dayı: Bu oğlan okumalı! Bu kafa boş bırakılmaz, haksızlık olur. Bu yürek yalnız sana, bana, yalnız toprağa bağlanamaz, doyurmaz. Zübeyde Hanım: Ama nasıl? Neyle ağabey? Hüseyin Dayı: Yarından tezi yok, yazacağım Hatice'ye. Bütün masrafı benim üstüme, ara sıra göz kulak olsunlar çocuğa yeter.

Tablo 11 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan dayanışma değeri ile dört diyalog ilişkilendirilmiştir. Sayfa 7'deki bulguda kardeşler arasındaki dayanışma, destek ele alındığından dayanışma değeri ile ilişkilendirilmiştir. Sayfa 18'deki bulguda Mustafa ve arkadaşları iş birliği içinde oyun oynamakta olduklarından dayanışma değeri ile ilişkilendirilmiştir. Sayfa 34'teki bulguda Mustafa, görevinden ve etkilerinden söz etmekte olduğundan dayanışma değeri ile ilişkilendirilmiştir. Sayfa 39'daki bulguda ise Hüseyin Dayı, kardeşi Zübeyde Hanım'a Mustafa'nın okul masrafları için destek olduğundan dolayı dayanışma değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Eserde duyarlılık değeri ile ilişkili bulunan bölümler Tablo 12'de sayfa numarası ve diyaloglar ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 12. Duyarlılık değeri ile ilgili bölümler

Değer	Sayfa No	Duyarlılık Değeri ile İlgili Bölümler
DUYARLILIK	26	Mustafa: Ben satmadım ama satmam ben. Makbule: Ev satılınca ağaç da satılmış oldu. Mustafa: Ama haksızlık bu. Hem dünyayı verseler yine satmam ben. O, benim ağacım, o. Makbule: Onlar büyük, onların işi büyüklerle. Mustafa: Ben getirdim onu... Ben diktim... Gözümün ışığı gibi baktım.. Bu yaz ilk meyvesini verecekti... Kimse alamaz onu benden.
	27	Mustafa: Karış karış ölçerdim boy atışımı, yaprak yaprak izlerdim büyüdüğünü. Evimizi aldılar Makbule!.. Bahçemizi aldılar... Paraları sayıp her şeyimizi aldılar... Ama ağacımı alamazlar. Ağacımı satın alacak kadar paraları yok onların... Kimselerin yok... Kimselere çiğnetmem onu, taşlatmam, yağmalatmam.
	32-33	Makbule: Niçin bu kadar dert ediyorsun kendine, anlamıyorum. Mustafa: Çünkü benim karşı koymak istediğim bir şeyi yapıyorlar, buna rağmen. Engel olamıyorum. Makbule: Eee? Mustafa: Benden alıyorlar, beni vuruyorlar... Makbule: Üç sap buğday, beş kök arpa. Topu topu bu değil mi, alıp götürdükleri? Mustafa: Hayır. O değil, o kadarcık değil. O üç sap buğdayı korumak istedim ama koruyamadım. O beş kök arpayı vermemek istedim ama aldılar. Önemli olan bu.
	34	Mustafa: Tanımayayım. Yalnız senin için değil ki. Bak! Bu başak doluşacak, sararacak, neyle? Güneşle. Bu teşbih böceği hala uyusuk. O uzun kış uykusundan uyanmak için kendini şöyle bir iyice ısıtmamı bekliyor. Bak şu ağaç benimle yapraklandı. Makbule: Doğrusu ya, kuş için, ağaç için böcek için yanamam öyle cayır cayır. Mustafa: Eğer görevin yanmaksa, yanarsın.

Tablo 12 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan duyarlılık değeri ile dört diyalog ilişkilendirilmiştir. Sayfa 26 ve 27'deki bulguda Mustafa, ağacına ne kadar değer verdiği, onu büyütmek için çok emek harcadığı ele alınmaktadır. Ağaca karşı duyarlılığı ele alındığından duyarlılık değeri ile ilişkilendirme yapılmıştır. Sayfa 32-33'teki diyaloglarda Mustafa'nın sahip olduklarının elinden alınmasına üzüntüsü ele alınmaktadır. Ancak orada "*benden alıyorlar beni vuruyorlar*" derken asıl verilmek istenen mesaj, toprakların işgal altında olması ve buna duyduğu üzüntü olabilir. Bundan dolayı duyarlılık değeri ile ilişkilendirme yapılmıştır. Sayfa 34'teki bulguda ise şartlar ne olursa olsun görevin yerine getirilmesinden bahsedildiği için duyarlılık değeri ile ilişkilendirme yapılmıştır.

Eserde sorumluluk değeri ile ilişkili bulunan bölümler Tablo 13'te sayfa numarası ve diyaloglar ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 13. Sorumluluk değeri ile ilgili bölümler

Değer	Sayfa No	Sorumluluk Değeri ile İlgili Bölümler
SORUMLULUK	26	Mustafa: Ama haksızlık bu. Hem dünyayı verseler yine satmam ben. O, benim ağacım, o. Makbule: Onlar büyük, onların işi büyüklerle. Mustafa: Ben getirdim onu... Ben diktim... Gözümün ışığı gibi baktım.. Bu yaz ilk meyvesini verecekti... Kimse alamaz onu benden.
	27	Mustafa: Karış karış ölçerdim boy atışımı, yaprak yaprak izlerdim büyüdüğünü. Evimizi aldılar Makbule!.. Bahçemizi aldılar... Paraları sayıp her şeyimizi aldılar...

		Ama ağacımı alamazlar. Ağacımı satın alacak kadar paraları yok onların... Kimselerin yok... Kimselere çiğnetmem onu, taşlatmam, yağmalatmam.
34	Makbule: Doğrusu ya, kuş için, ağaç için böcek için yanamam öyle cayır cayır. Mustafa: Eğer görevin yanmaksın, yanarsın.	
62	Mustafa: Benim dayı! Benim enişte! Benim anne! Size o yenilgiyle dönmek istemedim. Bir defa daha size yük olmak yapamayacağım bir şeydi. Kendi işimi kendim görmek istedim ve işte gördüğünüz gibi.	

Tablo 13 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan sorumluluk değeri ile dört diyalog ilişkilendirilmiştir. Sayfa 26 ve 27'deki diyaloglarda Mustafa'nın bilinçli bir şekilde ağacını yetiştirip büyütmesi, emek harcaması ele alındığından sorumluluk değeri ile ilişkilendirilmiştir. Sayfa 34'teki bulguda görev ne gerektirirse onun yapılması gerektiği vurgulandığından sorumluluk değeri ile ilişkilendirilmiştir. Sayfa 62'deki bulguda ise Mustafa'nın kendi işini yerine getirerek sorumlu bir birey olduğunu göstermekte olduğundan dolayı sorumluluk değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Eserde tasarruf değeri ile ilişkili bulunan bölümler Tablo 14'te sayfa numarası ve diyaloglar ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 14. Tasarruf değeri ile ilgili bölümler

Değer	Sayfa No	Tasarruf Değeri ile İlgili Bölümler
TASARRUF	7	Hüseyin Dayı: Ama kimseye yedirmeyeceğim hakkını. Bunu böyle bilesin. Öyle sanıyorum ki evin ipotek borcu çıktıktan sonra birkaç kuruş da artacak sana. Şöyle bir kenarda dursun. Ne olur ne olmaz, görüyorsun ya! Kara gün geldim, geliyor demiyor!

Tablo 14 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan tasarruf değeri ile bir diyalog ilişkilendirilmiştir. Sayfa 7'deki bulguda para biriktirmenin önemine değinildiği için tasarruf değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Eserde sevgi değeri ile ilişkili bulunan bölümler Tablo 15'te sayfa numarası ve diyaloglar ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 15. Sevgi değeri ile ilgili bölümler

Değer	Sayfa No	Sevgi Değeri ile İlgili Bölümler
SEVGİ	26	Mustafa: Ben satmadım ama satmam ben. Makbule: Ev satılınca ağaç da satılmış oldu. Mustafa: Ama haksızlık bu. Hem dünyayı verseler yine satmam ben. O, benim ağacım, o. Makbule: Onlar büyük, onların işi büyüklerle. Mustafa: Ben getirdim onu... Ben diktim... Gözümün ışığı gibi baktım.. Bu yaz ilk meyvesini verecekti... Kimse alamaz onu benden.

Tablo 15 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan sevgi değeri ile bir diyalog ilişkilendirilmiştir. Sayfa 26'daki bulguda Mustafa'nın ağaca olan sevgisi ele alınmaktadır. Bundan dolayı sevgi değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Eserde yardımseverlik değeri ile ilişkili bulunan bölümler Tablo 16'da sayfa numarası ve diyaloglar ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 16. Yardımseverlik değeri ile ilgili bölümler

Değer	Sayfa No	Yardımseverlik Değeri ile İlgili Bölümler
YARDIMSEVERLİK	7	Zübeyde Hanım: Mahvolduk. Hüseyin Dayı: (<i>Kız kardeşinin omuzlarını okşayarak</i>) Her neyse olan olmuş. Üzülme o kadar. Ben varım, senin ve çocuklarının arkasındayım.
	39	Hüseyin Dayı: Bu oğlan okumalı! Bu kafa boş bırakılmaz, haksızlık olur. Bu yürek yalnız sana, bana, yalnız toprağa bağlanamaz, doyurmaz. Zübeyde Hanım: Ama nasıl? Neyle ağabey? Hüseyin Dayı: Yarından tezi yok, yazacağım Hatice'ye. Bütün masrafı benim üstüme, ara sıra göz kulak olsunlar çocuğa yeter.

Tablo 16 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan yardımseverlik değeri ile iki diyalog ilişkilendirilmiştir. Sayfa 7 ve 39'daki bulgularda Zübeyde Hanım'ın zor zamanında kardeşinin ona ve ailesine destek olduğu ve yeğeni Mustafa'nın eğitim masraflarını karşılayarak öğrenim hayatında ekonomik yönden yardımcı olduğu görülmektedir. Bundan dolayı yardımseverlik değeri ile ilişkilendirilmiştir.

Sonuç ve öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda Orhan ASENA'nın "Mustafa" isimli tiyatro metni değerler eğitimi bağlamında ele incelenmiş, değer eğitiminin en kapsamlı şekilde ele alındığı sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eserde yer alan diyaloglar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan on sekiz değerden on dördü ile ilişkilendirilmiştir. Bunlar; *vatanseverlik, çalışkanlık, adalet, dayanışma, bağımsızlık, duyarlılık, özgürlük, sorumluluk, dürüstlük, aile birliğine önem verme, saygı, sevgi, tasarruf, yardımseverlik* değerleridir. En çok ilişkilendirilenler sırasıyla; *vatanseverlik, çalışkanlık, adalet, dayanışma, bağımsızlık, duyarlılık, özgürlük, sorumluluk, dürüstlük, aile birliğine önem verme, yardımseverlik* değerleridir. En az ilişkilendirilenler ise; *saygı, sevgi, tasarruf* değerleridir. Metinde *bilimsellik, estetik, eşitlik ve barış* değerleri ile ilişkilendirme yapılamamıştır. Bu sonuçlar ışığında Orhan Asena'nın "Mustafa" adlı tiyatro metninin sosyal bilgiler öğretiminde değerler bağlamında kullanılabileceği söylenebilir.

Soydan Cımbız (2019) yüksek lisans tezinde "Vatan Yahut Silistre, Celaleddin Harzemşah, Kara Bela" isimli tiyatro eserlerini sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler bağlamında incelemiş ve ilişkilendirme yapmıştır. Bu çalışmada da değerler bağlamında ilişkilendirme yapılabilmektedir. İncelenen Vatan Yahut Silistre adlı eserde en çok vatanseverlik, sevgi, sorumluluk değerleri ilişkilendirilmiştir. En az ise; adalet, dayanışma ve saygı değerleri ilişkilendirilmiştir. Bilimsellik, estetik, eşitlik ve tasarruf değerleri ilişkilendirilememiştir. "Mustafa" adlı eserin incelendiği bu çalışmada da en çok vatanseverlik değeri, en az saygı değeri ilişkilendirilmiştir. Aynı zamanda bu çalışmada da bilimsellik, estetik ve eşitlik değerleri ilişkilendirilememiştir. İncelenen "Kara Bela" adlı eserde en çok sevgi, saygı, dürüstlük, duyarlılık değerleri ilişkilendirilmiştir. En az ise; adalet, eşitlik, barış, özgürlük ve yardımseverlik değerleri ilişkilendirilmiştir. Bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma ve tasarruf değerleri ilişkilendirilememiştir. "Mustafa" adlı eserin incelendiği bu çalışmada da en çok ilişkilendirilenler arasında duyarlılık ve dürüstlük değerleri yer almaktadır. Ayrıca tasarruf, bağımsızlık, çalışkanlık ve dayanışma değerleri bu eserde ilişkilendirilebilmiştir. İncelenen bir diğer eser "Celaleddin Harzemşah"ta ise; en çok vatanseverlik, sevgi, dürüstlük değerleri ilişkilendirilmiştir. En az ise; eşitlik, dayanışma, bilimsellik değerleri ilişkilendirilmiştir. Estetik, tasarruf ve yardımseverlik değerleri

ilişkilendirilememiştir. Mustafa adlı tiyatro eserinin incelendiği bu çalışmada da en çok vatanseverlik ve dürüstlük değerleri ilişkilendirilmiştir. Yardımseverlik ve tasarruf değerleri ilişkilendirilmiş ancak estetik değeri bu çalışmada da ilişkilendirilememiştir.

Güldalı ve Tay (2021) çalışmalarında tiyatro metinleri ile sosyal bilgiler öğretimine yer vermiş ve tiyatro metinlerinden yararlanılarak etkinlik örnekleri hazırlamışlardır. Benzer şekilde Şimşek (2015) çocuk edebiyatı eserlerinin, değerlerin öğretiminde kullanılabilecek bir araç olduğunu belirtmiştir. İbret, vd. (2017) tarafından yapılan çalışma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde edebi ürünleri kullanmanın değer aktarımını kolaylaştırdığı görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Literatürde benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar ve bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda iyi ve etkin vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan bir disiplin olan sosyal bilgiler eğitiminde, değerler eğitimi kapsamında toplumun aynası olan tiyatrodan yararlanılabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma sosyal bilgiler eğitimcilerine, öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına değer eğitimi kapsamında yapılacak çalışmalarda kullanılabilecek bir örnek sunmaktadır. Araştırma sonuçlarından hareketle değerler eğitiminde kullanılabilecek alternatif tiyatro metinlerine yönelik araştırmalar yapılması, Orhan Asena'nın "Mustafa" adlı tiyatro metninin değerler eğitiminde uygulamalı olarak incelenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Aday, E. ve Gökdül, A. (2021). 30 Ağustos Dumlupınar Zaferi'nin bir propaganda aracı olarak "Yunan mezalimi" isimli tiyatro oyununa yansımaları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (69), 208-219. 10.51290/dpusbe.874116
- Alver, T. (2016). *1990 Sonrası milli eğitim bakanlığı tarafından onaylanmış 5,6,7,8. sınıfta Türkçe ders kitaplarındaki tiyatro metinleri üzerine bir inceleme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- And, M. (1976). İlköğretimde tiyatro. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 7(7), 139-148.
- Aycan, E. (2011). *Devlet tiyatrolarında sahnelenen yerli çocuk oyunları üzerine bir inceleme (2007-2008/ 2008-2009)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, A. (2012). Namık Kemal'in sanat/sanatçı algısında romantizm ve Victor Hugo etkisi. *Turkish Studies*, 7(3), 369-379.
- Aytaş, G. (2001). Çocuk ve tiyatro. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Eğitim Dergisi*, 9(1).
- Bakır, A. (2007). *Temel Eğitimde Tiyatro Çalışmalarının Öğrencilerin Kişilik (Özgüven Kazanımı) üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baş, K. (2017). *Sahne sanatları ile sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin başarı, tutum ve bilgilerinin kalıcılığına olan etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Batur, Z. ve Şaşmaz, E. (2018). Devlet tiyatrolarında oynan çocuk tiyatro oyunlarında değer eğitimi ve bu oyunların Türkçe öğretimine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2518-2550.
- Beldağ, A. ve Aktaş, E. (2016). Sosyal Bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımı: nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 953,981.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Çetişli, İ. (2006). "Edebiyat eğitiminde 'edebi metin'in yeri ve anlamı". *Milli Eğitim Dergisi*, (169), s.75–83.
- Demir, F. ve Açık, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 30, 51 – 72.
- Doğanay, A. (2009). "Değerler eğitimi", *sosyal bilgiler öğretimi*. Cemil Öztürk (Ed.), Ankara: Pegem.
- Güldalı-Uçuş, Ş. ve Tay, B. (2021). Tiyatro metinleri ile sosyal bilgiler öğretimi. Tokcan, E. (Ed.), *Sosyal bilgilerde sözlü ve yazılı edebiyat*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürten, E. (2009). *Sahne sanatlarında yönetim ve etkili iletişim*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güler, Z. (1992). Kültürel Bir Kurum Olarak Tiyatro. *Kurgu Dergisi*, 10, 179-187.
- Işık, S. (2014). *Türkçe eğitiminde araç metin olarak tiyatro eserlerinin önemi ve dil becerilerini geliştirmedeki rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İbret, B. Ü., Karasu-Avcı, E. , Karabıyık, Ş., Güleş, M. ve Demirci, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlerin öğretiminde edebi ürünlerin kullanımı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9) , 104-124.
- Karakaya, N. ve Demirbilek, A. (2019). Dünya edebiyatından çocuklar için tiyatroya uyarlanan eserlerin pedagojik yönden değerlendirilmesi. *Researcher*, 7(4), 178-192.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2013) 230-255.
- Kuyumcu, N ve Dilidüzgün, Ş. (2013). Türkçe derslerinde tiyatro metinlerinin işlevselliği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 347-358.
- Kuyumcu, N. (2010). Eğitimde tiyatro ve gençler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 156-165.
- Kuyumcu, N. (2014). Tarihten günümüze çocuk ve çocukluk algısı üzerine birkaç söz çocuk tiyatrosu ve çocuklarla tiyatro. *Türk Dili Dergisi*, 709-713.
- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research. A guide for pattern and application*. (3rd Ed.). (Trans. Edt. Selahattin Turan). Nobel Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6. ve 7. Sınıflar). Erişim tarihi: 05.06.2022, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>
- Nalcioğlu, A. U. (2016). Edebiyat ve kültür üzerine. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 701-710.
- Nelsson, M.R. (1998). *Children and social studies: creative teaching in the elementary classroom*. Third Edition. USA: Harcourt Brace College Publishers.
- Okurlar, A. (2010). *Cumhuriyet dönemi Türk çocuk tiyatrosu (1923-1950)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Orhan, A. (1993). *Mustafa*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Schwartz, S., Melech, H., Lehmann G., Burgess, A., Haris M. ve Owens V. (2001). Extending the cross cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 519-542.
- Soydan Cımbız N. (2019). Namık Kemal'in tiyatro eserlerinin sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler bağlamında incelenmesi (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

- Şen, C. (2017). Edebî bir tür olarak tiyatrodan anlatıcı meselesi. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 2547 - 9865. ISSN: 2602 - 3520
- Şimşek, Ş. (2015). Kemalettin Tuğcu'nun romanlarında değerler eğitimi. *International Journal of Humanities and Education*, 1(1), 79-104.
- Şimşek, T. (2011). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Turner, T.N. (2003). *Essentials of elementary social studies*. Third Edition USA: Pearson Education Inc.
- Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü (2022). *Orhan Asena*. http://teis.yesevi.edu.tr/arama_Erşim tarihi: 10.06.2022.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2020). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. CA: SAGE Publications, Inc
- Ulutaş, M. (2018). Dil becerilerinin geliştirilmesinde tiyatro metinlerinden yararlanma. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 85-103.
- Variş, F. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Alkım.
- Veugelers, W. ve Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 377-389.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2004). Howard Gardner'in çoklu zeka kuramı çerçevesi içinde okul içi tiyatro çalışmalarının eğitime katkısı. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Zbar of Zbar, V., Brown, D ve Bereznicki, B. (2003), Values education study: Final report, Curriculum Corporation, Carlton South: Curriculum Corporation
http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/VES_Exec_Summary14Nov5pm.pdf Erşim tarihi: 15.06.2022.

Extended Abstract

As a result of the rapid pace of technological and scientific advancements in the modern world, the change and transformation in the social field are also reflected in values. The use of globalisation and technology unconsciously poses a challenge to the national and moral values that sustain the social structure. While aiming to raise the young generation as innovative, problem-solving, productive and creative individuals in the 21st century, they should not stray from their core values and should have values that ensure cultural continuity. It is extremely important to preserve the values and transfer them to future generations through modern education systems in order to reach the level of contemporary civilisation and be an outstanding partner of this civilisation. Literary works can be utilised as a medium for transferring values through education.

As well as being aesthetic texts in which language is used effectively, literary works are a critical tool in passing down the values that hold society together from generation to generation. It is important to convey the values that ensure the continuity of the social order to the youth through playbooks. The content of values education, which will be implemented in a planned way in schools to raise individuals who adopt cultural values from an aesthetic standpoint and assimilate national and moral values, should be enriched in a way that draws the attention of the youth. The curriculum includes value education delivered in schools in a planned and functional manner. Social studies is the most comprehensive course encompassing values education among all curricula. In this study, Orhan ASENA's playbook "Mustafa" has been examined within the framework of the values in the social studies curriculum,

considering both the fact that social studies is the most comprehensive course including values education and the explanations that plays can be used in practice. Since the work discusses a portion of the great leader Mustafa Kemal Atatürk's childhood life, students can use aspects of his life as examples in the context of values. Students can emphasise with Mustafa Kemal, a child close to their own age, by reading, enacting or watching him in a scene, and therefore better grasp his thinking. This study is significant in that it sets an example that a playbook can be used to convey the values in the social studies program.

Document analysis, one of the qualitative research methods, was adopted in the research. The obtained data were analysed using content analysis. The data were analysed separately by two researchers. As a result of the analysis, the researchers' findings were compared, and the conclusions were formed by reaching a consensus on the data. By presenting the findings to the opinion of an academician who is an expert in the field, credibility was ensured through necessary revisions. Two data sources were used in the research. These are the Social Studies Curriculum and Orhan Asena's playbook, "Mustafa". The Social Studies Curriculum has been accessed on the official website of the Board of Education and Discipline. The other data source, "Mustafa", was published by the Ministry of Culture Publications in 1993 in Ankara. This 63-page work covers the time between Atatürk's father's death and his enrollment in military school.

According to the research findings, the dialogues in the work are associated with fourteen of the eighteen values in the social studies curriculum. These are the values of *patriotism, hard work, justice, solidarity, independence, sensitivity, freedom, responsibility, honesty, placing importance on family unity, respect, love, savings, and generosity*. The most associated are the values of *patriotism, hard work, justice, solidarity, independence, sensitivity, freedom, responsibility, honesty, placing importance on family unity, and generosity*, respectively. The least associated are the values of *respect, love and savings*. No association could be made with the values of *science, aesthetics, equality and peace* in the play. In light of these results, it can be said that Orhan Asena's playbook "Mustafa" can be used in the context of values in social studies teaching. In line with the research concluded the same in the literature and the findings obtained as a result of this research, it is thought that plays, which are the mirror of society, can be benefited from within the scope of values education in social studies education, which is a discipline that aims to raise good and active citizens. This study presents an example that can be used by social studies educators, teachers, and teacher candidates in activities to be carried out within the scope of values education. Based on the research findings, it can be suggested to conduct research on alternative playbooks that can be used in values education and to examine Orhan Asena's playbook "Mustafa" in practice in values education.

35. Yanlış batılılaşmanın sembolü Araba Sevdası'nda kişilik-egitim ilişkisi

Elif AYDIN¹

APA: Aydın, E. (2023). Yanlış batılılaşmanın sembolü Araba Sevdası'nda kişilik-egitim ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 568-589. DOI: 10.29000/rumelide.1283466

Öz

Tanzimat, toplum yapısını en fazla etkileyen dönüm noktalarından biridir. Bu dönemde yazılan eserlerin irdelenmesi; bugünkü durumumuzun, hâl ve hareketlerimizin anlaşılmasında büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, Tanzimat Dönemi'ne fikirleri, eserleri ve eğitimci yönüyle damgasını vurmuş Recaizade Mahmut Ekrem'in Araba Sevdası romanında eğitim ile ilgili telkinlerin nasıl ele alındığı incelenmiş; buradan hareketle eğitimle ilgili unsurların hangi kişilik özelliklerini ortaya çıkardığı tespit edilmiştir. Ana karakter Bihruz Bey'in içinde bulunduğu eğitim atmosferinin kişilik özellikleriyle ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda eser nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesiyle taranmış, elde edilen bulgular eğitim özellikleri ve kişilik özellikleri başlıkları altında değerlendirilmiştir. Bulguların betimsel analize yorumlandığı çalışmada Bihruz Bey'in maruz kaldığı eğitimin ve yetişme ortamının kişiliğine yansımaları tespit edilmeye çalışılmıştır. Recaizade Mahmut Ekrem, eskiyle yeninin bir arada yaşadığı bu dönemin saplantılarını, buhranlarını *araba* metaforu üzerinden ve amaçsız, düzensiz, ciddiyetten uzak eğitimin yarattığı insan modelini *Bihruz Bey* tipi üzerinden vermiştir. Bireylerin eğitimi meselesine gerekli hassasiyet gösterilmediğinde sorunlu tiplerin ortaya çıkmasının kaçınılmaz olacağını vurgulayan yazar, kişilik gelişiminin insanın varoluş sebebi ve eğitimin birincil hedefi olduğunu Bihruz Bey'in içine düştüğü aşk macerasıyla mizahi bir biçimde ortaya koymuştur. Kişilik gelişimini tamamlayamayan bireylerin her zaman ve her durumda dalga konusu olabileceklerini, eserin başından sonuna kadar kahramanı Bihruz Bey'le alay ederek göstermiştir. Bu çalışmayla ailede ve okulda doğru, süreklilik arz eden yetkin bir eğitim alamayan, nitelikli bir sosyal çevreyle irtibatla olmayan ve çocukluk döneminde yanlış yetişkin davranışlarına maruz kalan bireylerin olumsuz kişilik özellikleri geliştirdiği ve dönemin modalarına (araba ve Batı-Fransızca hayranlığı) takıntılı derecede bağlandığı ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: Araba Sevdası, Tanzimat, eğitim, kişilik

The relationship between personality and education in Araba Sevdası, a symbol of wrong westernization

Abstract

Tanzimat is one of the turning points that affected the social structure the most. Analyzing the works written in this period is of great importance in understanding our current situation, state and movements. In this study, it is examined how the suggestions about education are handled in Araba Sevdası, the only novel of Recaizade Mahmut Ekrem, who left his mark on the Tanzimat Period with his ideas, works and educator aspect; from this point of view, it is determined which personality traits are revealed by the elements related to education. It is aimed to determine the relationship between the educational atmosphere in which the main character Bihruz Bey lives and his personality traits.

¹ Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türk Dili Bölümü (Zonguldak, Türkiye), elifaydin@beun.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6027-4431 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283466]

For this purpose, the work was scanned by document analysis, one of the qualitative research methods, and the findings obtained were evaluated under the headings of educational characteristics and personality traits. In the study where the findings were interpreted with descriptive analysis, it was tried to determine the reflections of the education and upbringing environment that Bihruz Bey was exposed to on his personality. Rezaizade Mahmut Ekrem presents the obsessions and depressions of this period, in which the old and the new coexist, through the metaphor of the car, and the human model created by aimless, irregular, non-serious education through the type of Bihruz Bey. Emphasizing that the emergence of problematic types is inevitable when the necessary sensitivity is not shown to the issue of the education of individuals, the author humorously reveals that personality development is the reason for human existence and the primary goal of education through the love adventure that Bihruz Bey falls into. He shows that individuals who cannot complete their personality development can be the subject of ridicule at any time and in any situation by mocking his protagonist Bihruz Bey from the beginning to the end of the work. This study reveals that individuals who do not receive a correct, continuous and competent education in the family and school, who are not in contact with a qualified social environment, and who are exposed to wrong adult behaviors during childhood develop negative personality traits and become obsessively attached to the fashions of the period (car and Western-French admiration)

Keywords: Araba Sevdası, Tanzimat, education, personality

Giriş

Eğitim, bireylerin içinde buldukları toplumsal hayatla, çağla uyumlu davranış değişikliklerini sağlamaktır. Bu işlevini; millî değerleri benimsetme, içinde yaşanan zamanın doğrularını öğretme ve geleceğe yönelik beceriler kazandırma yoluyla gerçekleştirir (Kavcar, 1999: 1). Bir insanın kendi değerlerini küçümsemesi, içinde yaşadığı toplumla uyum sağlayamaması eksik ya da yanlış bir eğitim sürecinden geçmesiyle açıklanabilir.

Bir ülkenin, en büyük değeri olan insanı; çok yönlü düşünebilir, dinamik, değişime açık şekilde yetiştirebilmesi eğitim kurumlarına bağlıdır. Ülkemizde eğitimi modernleştirme çabalarının, Tanzimat Dönemi'nde yoğunluk kazandığı görülür (Halis, 2005: 10-11). Tanzimat; 1839 yılında İstanbul'da, Sultan Abdülmecid'in ülkede yapacağını bildirdiği geniş ıslahatı devrin Dışişleri Bakanı Mustafa Reşit Paşa tarafından okunması ile başlayan ve 1876 Aralık ayında ilan edilen Kanuni Esasi'ye kadar devam eden döneme verilen addır (Adıvar, 1956: 66). Osmanlı'nın duraklaması ve çöküşünde askerî düzenin birincil etken olduğu düşüncesiyle Tanzimat Dönemi'nde ilk düzenlemelerin çoğuna askerî alanda girişilmiştir. Ancak sadece askeri alanda değil başka alanlara da getirilen yenilikler ile etkisini bu güne kadar sürdüren çok önemli gelişmeler yaşanmıştır (Soyer, 2004: 209-210). Zaten eğitim alanında reform ihtiyacı, 18. yüzyılda anlaşılmış ve Tanzimat'a kadar bazı okulların yeni yöntemlerle eğitim ve öğretim yapması uygun görülmüştür (Kodaman, 1991: 8-9). Tanzimat'ta eğitimle ilgili yeniliklerin temelinde, eski düzeni kaldırmadan eskinin yanına yenilerini kurmak baz alınmıştır (Bilim, 1984: 86). Çoğunluğu Fransız eğitim sisteminden etkilenen yeni Tanzimat okulları medresede yetişen aydınlara benzemeyen bir aydın sınıfı yetiştirmiş ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması bu yenilikçi aydınlara gerçekleşmiştir (Başgöz, 1995: 31).

Tanzimat'la birlikte öncelikle Batı'nın askerî sistemi başta olmak üzere başka alanlardaki işleyişi de Osmanlı Devleti'ne aktarılırken Batı'nın maddi ve manevi değerleri de etkin bir biçimde toplum düzenine yerleşmiştir (Aytaş, 2012: 62). Batı medeniyetine gösterilen aşırı ilgi ve hayranlık, bazen çok

lüzumsuz bir seviyeye ulaşarak, Türk halkının millî gelenek ve değerlerini önemli ölçüde bozmuştur (Aytaş, 2002: 134). Tanzimat Fermanıyla kanunlaşan Batılı insanlardan oluşan bir toplum hedefi, baştan beri Doğu medeniyeti içinde yoğrulan Türk toplumu açısından bir zihniyet kırılmasına yol açmış ve doğal olarak bu durum, edebî metne de yansımıştır (Balci, 2000: 133). Tanzimat'a kadar Doğu-İslam medeniyetiyle yoğrulan artık yüzünü Batı'ya dönen ve Batı'yı Fransa ve Fransız kültürü olarak gören Türk Edebiyatında (Akyüz, 1995: 29) Batılılaşmanın saplantılı olarak temsil edildiği *Araba Sevdası*'nda Bihruz Bey'in kişilik özellikleri üzerinden bu zihniyet kırılması yansıtılmaktadır.

Günümüz eğitim meselesinde üzerinde en çok durulan konu kişilik eğitimidir. Kişilik gelişimi, her insanın kendi ilgi ve becerilerine göre gelişmesi, hayatta karşılaşacağı her koşulda eleştirel düşünme sayesinde izleyeceği yolu kendinin bulmasıdır. Bir insanın bunu yapabilmesi çok çeşitli düşünme, hareket etme bilincine sahip olmasıyla mümkündür. Kişilik eğitiminde edebî eserler, bunu sağlayan araçların başında gelir (Kavcar, 1999: 2-4). Başta roman olmak üzere edebî eserler yoluyla birey; kendi yaşam tecrübelerinde karşılaşmadığı olay veya durumlarla karşı karşıya gelir. Böylece çok çeşitli hareket etme, düşünme açısından deneyim kazanmış olur. Diğer eğitim metotlarından farkla edebiyat, insanların eğitimini estetik bir biçimde üstlenir. Tanzimat yazarları kahramanlarının eğitimine büyük önem vermişlerdir. Kişilik eğitimi ardından yetenek ve ilgilerine göre bir eğitim almalarını sağlamak için *Araba Sevdası*'ndaki gibi ya konağa hocalar çağrılmış ya da Özdemir ve Kaplan'ın (2015) belirttiği üzere kahramanlar başka bir konağa eğitim için gönderilmiştir.

Türk eğitim tarihinde bilgili, edepli, sorumluluklarının bilincinde ve saygılı bir nesil yetiştirmek; doğumdan ölüme kadar süren ve yaşamın her dönemini kapsayan bir hedeftir. Türk romancıları bu ülküden hareketle eserlerinde gençliğin yetiştirilmesini önceliklerine alarak temsili karakterler ortaya koymuşlardır (Yılmaz, 2016: 515). Tanzimat'tan sonra yoğunlaşan kültür ve uygarlık değiştirme hareketleri sırasında ortaya çıkan tiplerden biri de *Araba Sevdası* romanındaki Bihruz'dur. Bu tipin özelliklerinin, davranışlarının irdelenmesi, hem geçmiş hem de günümüzdeki yozlaşmanın sebeplerinin daha iyi anlaşılmasına ışık tutacaktır.

Literatüre bakıldığında Yılmaz (2016) çalışmasında; *Araba Sevdası*'nın da aralarında bulunduğu Tanzimat romanlarında eğitim meselesini ele almış; eğitim problemlerinin nasıl yansıtıldığını ortaya çıkarmış ve bu romanlardaki gençleri idealist ve eğitilmiş, alafranga ve züppe tipler olarak gruplandırmıştır. Yılmaz; idealist ve eğitilmiş gençleri, Batı'dan aldıkları yenilikleri kendi millî değerleri üzerine inşa ederek ülkeyi kurtaracak aydınlar olarak görürken alafranga tipleri millî değerlerini hiçe sayan Avrupa'nın sadece yozlaşmış taraflarıyla ilgilenen züppe tipler olarak tarif eder ve bunun en tipik örneğinin *Araba Sevdası*'nda görüldüğünü belirtir. Demirkol (2021) *Araba Sevdası*'nı Türkçe ders kitaplarında değerler eğitimi bağlamında kullanılabilirliği açısından incelemiştir. Yanlış ve bilinçsiz batılılaşmanın işlendiği *Araba Sevdası*'nın adalet, hayâ, kanaatkârlık, tutumluluk, temiz olma ve komşuluk değerleri bakımından fakir olduğunu belirtmiştir. *Araba Sevdası* romanını sosyo-kültürel yönden değerlendirdiği çalışmasında Özdemir (2018), Bihruz Bey'in topluma yabancılaşma macerasının, yazarın kinayeli üslubuyla güçlü bir mizah örneğine dönüştüğünü ifade ederken romanı Türk edebiyatının önemli gülünç romanlarından biri olarak sayar. Enginün (2010: 262) de Ekrem'in bu romanıyla gülüncü hayatın her safhasına sokabildiğini belirtirken Has Er (2000: 233) eseri trajikomik bulur. Nitekim Rezaizade, bu roman için "*Araba Sevdası*, gülünecek şeylerden addolunabilir, fakat dikkatli olunursa çok hazin ve elem vericidir." demektedir (Kabaklı, 2002: 140).

Cemiyet hayatını anlatan, cemiyetin değerlerini veya eksiklerini romanlarında gösterme gayesinde olan Tanzimat romancılarının (Kesebir, 2011) eserlerinin toplumu yansıttığı gerçeğinden hareketle; bu

çalışmada Tanzimat döneminin buhranlarını çarpıcı bir şekilde işlendiği Araba Sevdası romanı seçilmiştir. Recaizade Mahmut Ekrem'in Araba Sevdası romanı, gerek yazarının eğitimi yönü gerek dönemindeki yanlış eğitim anlayışını yoğun olarak yansıtan romanlardan biri olması dolayısıyla tercih edilmiştir. Recaizade Ekrem'in Avrupa'yı örnek alan yeni aydınlar arasında önemli bir yeri vardır. Arapça, Farsça ve Fransızca'yı bilmesi sebebiyle Batı ve Doğu kültürünü yakından tanıyan Ekrem (Parlatır, 2012: 13-14; Aytas, 2012: 63) hem verdiği dersler hem de yazdığı ders kitapları ve edebî eserler yolu ile yeni edebiyatın kökleşip yayılmasında büyük rol oynamıştır (Kavcar, 1999). Modern Türk romanının doğması ve gelişmesinde büyük katkıları olan sanatçılardan biridir (Özer, 2004: 54). Fransız yazarlarının tekniğiyle yazdığı Araba Sevdası (Aytas, 2002: 134) ilk ve tek romanı olmakla beraber olay ve tiplere açısından özgün bir eserdir. Yazarın; Tanzimat Dönemi'nin dil anlayışıyla kaleme aldığı Araba Sevdası, gerçekçi ilk Türk romanlarından en önemlisidir (İmren, 2002: 9-10). Araba Sevdası, ilk resimli roman olarak görülür. İlk olarak Servet-i Fünûn dergisinde yayımlanan roman, sonra kitaplaştırılmıştır (Şahin Tekinalp, 2011: 185). Çalışmada daha sade ve günümüz Türkçesine daha yakın olduğu için eserin, Morpa Yayınları'ndan çıkan 1992 yılı "Türk Klasikleri Dizisi" ndeki baskısı incelenmiştir. Bu çalışmada başvuru kaynağı birinci derecede romanın kendisi olacaktır. Bu çalışmayla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Romandaki ana karaktere nasıl bir eğitim ve yetiştirilme ortamı sunulmuştur?

Bu eğitim ortamı nasıl bir karakter yapısı ortaya çıkarmıştır?

Eğitim ortamı ve özellikleri, romanda yer alan eğitimle ilgili telkinler üzerinden ortaya konulmaya çalışılacaktır. Aile, okul, sosyal çevre olmak üzere romandaki eğitim atmosferinin nasıl bir kişilik yapısı ortaya çıkardığı diğer bir deyişle bireyin kişilik özellikleriyle ona sunulan eğitim ortamı arasındaki ilişki belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla eserdeki eğitim ile ilgili telkinler aile hayatı eğitim hayatı ve sosyal çevre üçgeninde ele alınmıştır. Bihruz Bey'in kişilik özellikleri tespit edilerek eğitimindeki hangi müdahalelerin Bihruz Bey'in karakterini şekillendirdiği belirlenmiş ve bu durum kişiliği ve eğitimi ilişkilendirilerek verilmiştir. Özetle eğitim özelliklerinin kişilik özelliklerini nasıl ve ne derece etkilediği yorumlanmıştır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi; geçmişteki olgularla ilgili olarak yayınlanmış kitap, dergi vb. birtakım yazılı materyallerin analizinde kullanılan nitel araştırma yöntemidir (Karasar, 2008: 183). Çalışmanın verileri ise betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Romandaki eğitimle ilgili telkinler düzenlenirken aile hayatı, eğitim hayatı, sosyal çevre üçgeninde verilmiştir. Bu üçgenin nasıl bir kişilik yapısının şekillenmesine etkili olduğu da kişilik özellikleri şeklinde düzenlenmiştir. Çalışmada elde edilen temaların bazen her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan doğrudan alıntılarla bazen de romandaki ifadeler özetlenerek desteklenmiştir.

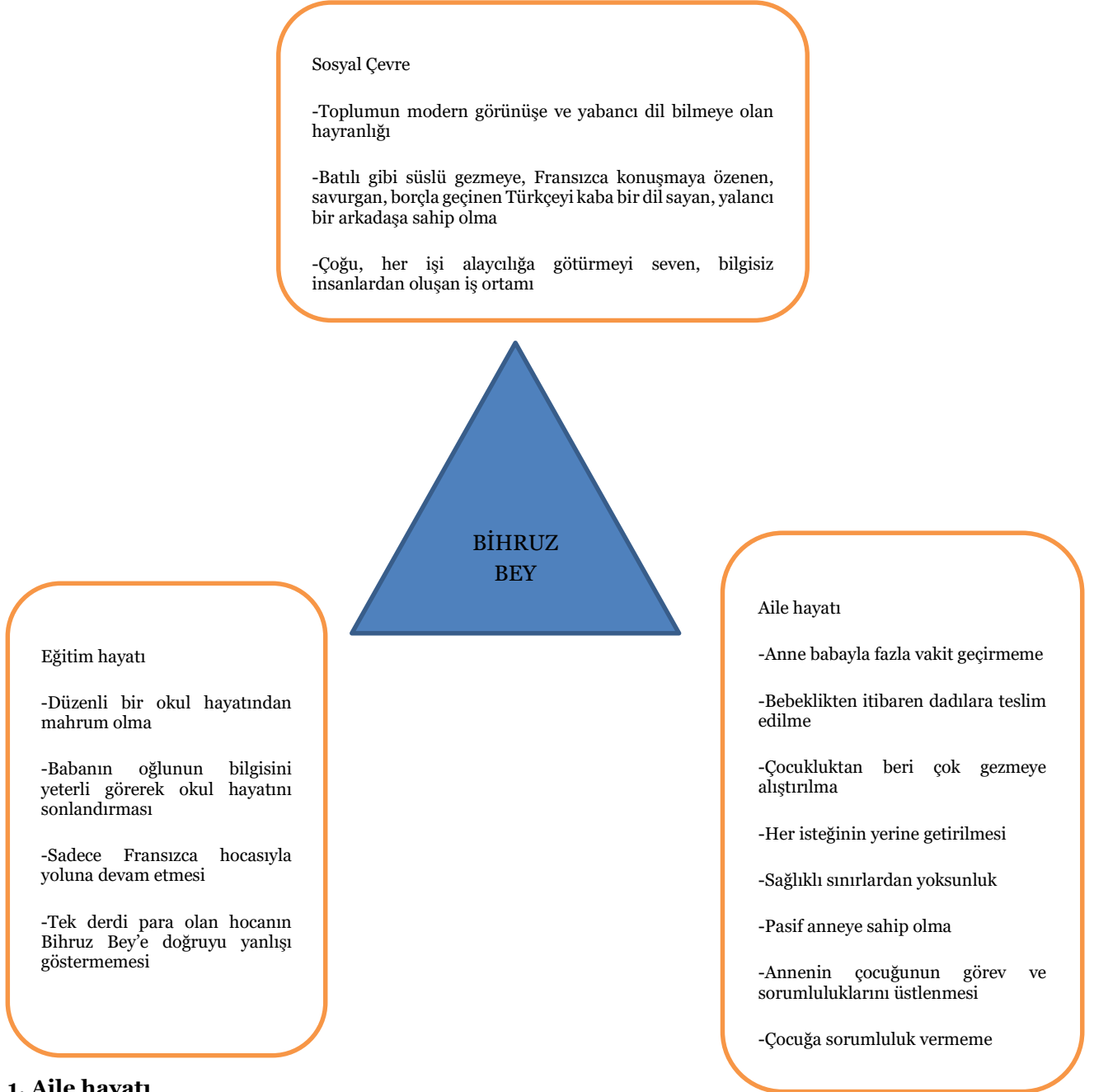
Bulgular

Eğitim özellikleri

Romandaki eğitim atmosferinin *aile hayatı*, *eğitim hayatı* ve *sosyal çevre* üçgenine yerleştirildiği çalışmada aile hayatı kapsamında *ebeveyn*, *anne*, *dadı*, *evin fiziki ortamı* ile ilgili hususlar tespit

edilmiştir. *Okul hayatı ve hoca unsuru*, eğitim hayatı altında ele alınırken Tanzimat toplumunun *genel sosyal yapısı, arkadaş unsuru ve iş ortamı sosyal çevre* kısmında işlenmiştir. Bihruz Bey'in kişiliğinin şekillenmesinde belirleyici olan bu üçgen aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:

Şekil 1. Bihruz Bey'in eğitim üçgeni



1. Aile hayatı

1.1 Ebeveyn unsuru

Bihruz Bey, bebeklikten beri dadı ve uşakların himayesine verilmiştir. Anne ve babayla fazla vakit geçirememiştir. Henüz süt emen bir bebekten dadılara teslim edilmiş ve bu yüzden anne babasını çok

az görmüştür. Çocukluğunda ise midillilerle gezmeye alıştırıldığı için bu sefer de okuldan arta kalan vaktini gezmeye ayırmıştır (Araba Sevdası, 1992: 161).

Sağlıklı sınırlardan yoksun büyütülmüştür. Maddi imkânların bolluğu her istediğinin yapılmasına zemin hazırlarken eğilim ve isteklerine hiçbir şekilde engel konulmadığı için sonraki hayatında da iş disiplinine uyum sağlayamamış, keyfine düşkün bir mizaca sahip olmuştur. İş hayatında görev ve sorumluluk bilincinde olmaması eserde şımarık büyütülmesine, her istediğine kolaylıkla sahip olabilmesine ve hoppa davranışlarına bir sınırlama getirilmemesine bağlanmıştır (Araba Sevdası, 1992: 20).

1.1.1 Anne unsuru

Bihruz, annesini önemsemeyen bir tiptir. Aynı evde yaşamalarına rağmen uzun süre onunla hiç irtibata geçmediği görülür ve annesinin babasından kalan mallara karışmasını hiç hazzetmez. Hatta annesine konağı satmasını istemediği için öfkelenmektedir:

“Ah anne, ah!... Annem benim malıma ne karışıyor. Kesinlikle satmalı, kurtulmalı...” (Araba Sevdası, 1992: 137).

Anne, çocuğun üzerinde hiçbir etki bırakamamıştır. Çareyi Bihruz Bey'i kendi hâline bırakmakta görek güçsüzlük de sergilemiştir. Ona hiçbir sıkıntı yüzü göstermemek için evin bütün mali yükünü üstlenmiştir:

“... üstelik genç beye o yüzden bir sıkıntı çektirmemek için, konağın mutfak giderlerini ve yanlarında alıkoydukları kimi emektar adamlarının maaşlarını kendi gelirinden ödemeye razı olmuştu.” (Araba Sevdası, 1992: 21).

Bihruz annesine ilgi göstermediği hâlde annesi evladını daima düşünür:

“... bir çatının altında bulunmalarına karşın, günde yarım saat olsun annesini görüp görüşmeye vakit bulamaz olmuştu. Yalnız geceleyin ve yatmaya giderken ya da sabahleyin haremde çıkarken anne hanımın oturduğu odanın kapısından bakarak, eğer hanımefendi oradaysa, alafrağı bir davranışla: “Bon suvar” ya da “bon nüi” ya da “bonjur” deyip, zavallı kadından karşılık almaya gerek görmeksizin çekilir giderdi. Periveş sorunu ortaya çıktıktan sonra Bihruz Bey, anne hanıma o kadarlık olsun selam sabah etmeyi de unuttu. Oğul beyin, başka birçok münasebetsiz ve yakışsız durumlarına eklenen bu davranışından dolayı da anne hanımefendi, ona epeyce gücenmiş ve kırılmıştı. Bu kırgınlık, bu güceniklik durumunda bile zavallı kadın, oğlunun keyifsizliği haberini alır almaz yerinden fırladı. On saniye içinde Bihruz Bey'in başı avucunda bulundu. Bihruz Bey'in renksizliği, kadını ilk bakışta kötü korkuttu. Elini oğlunun alınına götürüp de ateşler gibi yandığını anlayınca, hemen hekime adam koşturulmasını emretti. Hekim geledursun bunlar, ana-oğul şöyle konuşmaya başladılar:

-.....

-Konağı satma, babandan kalan maldır, ben karışmak istemem. Ancak şimdilik ilişme, ileride benden kalacak bir iki parça şeyle birlikte üzerinde bulunsun, ne olur ne olmaz.

-Borçlarımı vermeyeyim mi?

-Ben senin borçlarını yavaş yavaş öderim. Şimdilik de sana bir yüz elli lira vereyim. Ancak bu gün değil, bir hafta sonra. Olmaz mı oğulcuğum...

... Bihruz Bey, ... bir avunma ve korunmaya zayıf yüreği büyük gereksinim duyuyordu. Yeryüzündeki hiçbir kimseden elde edemeyeceği bu sessiz ve acımalı avuntuyu, sevgi dolu annesinin sevecen bakışlarında buldu. Sevecen anne ise.... varını yoğunu da kurtulması uğrunda feda etmek için, oğlundan pişmanlık duygusunu belirten ufacak bir davranış bekliyordu. İşte bu davranışı, göz nurunun o memnurluk bakışında gördü.” (Araba Sevdası, 1992: 161-163).

Görüldüğü üzere anne, oğlunun bütün kabahatlerini bağışlamak hatta bundan sonra da canını uğruna verebilmek için ufacak bir bakışına razıdır. Oğlunun borçlarını ödemeyi üstlenen anne bazen de satacağı malları kendisi alma yoluyla hem eşyanın konakta kalmasını sağlamış hem de oğlunu yükten kurtarmış olur (Araba Sevdası, 1992:201-203).

Oğlunun eve giriş çıkış saatlerini dadı aracılığıyla takip etmektedir. Geç saatte eve gelen oğluna kızmak bir yana uyarıda da bulunmaz hatta sağ salim eve dönmesi annenin de başını yastığa rahat koyabilmesinin tek şartıdır (Araba Sevdası, 1992: 173).

Bihruz Bey, aile yaşantısının olağan yükümlülüklerini yerine getirirken keyfi davranmaktadır. Anne, oğlunu ramazan ayını geçirmek için konağa gitmeye zor ikna eder. Sırf kendi keyfi hallerini öne süren oğluna âdeta yalvarır, kabul edince de minnettar kalır (Araba Sevdası, 1992: 203-205).

1.2 Dadı unsuru

Bihruz Bey’in yemesi içmesi (Araba Sevdası, 1992: 60), giyinmesi (Araba Sevdası, 1992: 159), eve giriş çıkış saatleri olmak üzere konaktaki hâliyle dadısı ilgilenir.

Mutlu olduğu zamanlarda dadısı ile şakalaştığı görülür:

“Bihruz Bey, o sevinç ile her vakitki gibi hazırlandı, tuvaletini yaptı, kahvaltısını yedi. Dadı kalfa ile gülümseyerek şakalaştıktan sonra odasına girdi.” (Araba Sevdası, 1992: 89).

Aşağıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere annesiyle çoğu zaman dadı aracılığıyla irtibatla olur:

“-...Hanımefendiyi görür müsün?

-Annem daha oturuyor mu?

-Namaz kılıyor, şimdi biter, istersen azıcık gör, akşamdan beri sana çok dua etti.

-Artık yarın sabah görürüm. Şimdi pek uykum var yatacağım.” (Araba Sevdası, 1992: 220).

Dadı, Bihruz Bey’in bakımıyla annesinden fazla ilgilenir:

“Çünkü yirmi yıldır hizmetinde ve gece gündüz bir arada bulunmakla dadı kalfa, Bihruz Bey’i annece bir sevecenlik duygusuyla sever ve beyin hastalığında canla başla kendisine bakıp üzüntülü zamanlarında da günlünü almaya, acısını unutturmaya çalışırdı.” (Araba Sevdası, 1992: 138-139).

Görüldüğü üzere dadının onu yönlendirmede, eğitmede anneden daha önde olduğu görülür. Hatta dadı onun üzerinde anneden daha etkilidir. Dadının sözünü daha kolay dinlemekte talimatlarını yerine getirmektedir:

“...dadı kalfa'nın:

-Beyim, iyisin maşallah, giyinin de biraz hava almaya çıksan olmaz mı? Hava güzel, sokaklar adam almıyor, gezer eğlenirsin. Hadi beyim, hazırlan.

yollu isteklendirmesi üzerine giyindi, bastonunu aldı, konaktan çıktı.” (Araba Sevdası, 1992: 232).

Dadısıyla kurduğu duygusal bağ, annesiyle kurduğundan daha güçlüdür. Öyle ki sevgilisinin öldüğüne inandığında en acı günlerinde dadısında teselli bulmak ümidi taşımaktadır:

“Bundan böyle gece gündüz yas dadısının kucağında sessiz sessiz ağlamaktan başka bana yapacak bir şey kalmadı.” (Araba Sevdası, 1992:155).

1.3 Ev yaşantısı

Bu başlıkla ev ortamının ona sağladığı imkânlar kastedilmektedir. Bihruz Bey kendine ait odası, ayrı bir yemek odasının bulunduğu; uşak, hizmetçi, dadı ve gerektiğinde yatıya kalan hoca ve misafirlerle birlikte yaşayabilecek derecede büyük bir konakta yaşamaktadır. Hatta kışlık ve yazlık olarak kullandıkları birden çok malikâneleri olduğu annesiyle arasında geçen aşağıdaki diyaloglardan anlaşılmaktadır:

“-Konağa mı gideceğiz?

-Öyle ya! İşte eylül de giriyor, yağmurlar sıklaştı, havalar serinledi. Bunlar da bir yana kalsın, önümüz ramazan., bilir misin ya ben camilere giderim, burada nasıl olur?” (Araba Sevdası, 1992: 203).

“... seksen lirayı da esirgmeden ödemeye söz veren anne hanımefendinin gönlünü kırmak uygun olamadığından, kışlığa taşınmaya ister istemez razı oldu.” (Araba Sevdası, 1992: 205).

“Bey, kışları Süleymaniye'deki konaklarında, yazları ise Küçük Çamlıca'daki köşklerinde otururdu.”(Araba Sevdası, 1992: 20).

Hizmetinde bulunan uşaklar, arabacı, seyis, bahçıvan, bakımıyla ilgilenen dadı ve konağa eğitimi için çağrılan hocalarla Bihruz Bey'in her yönden rahat ettirildiği bir ev yaşantısı vardır. Hizmetçiler evin bütün işlerini yapmakta, Bihruz Bey'in evle ilgili en ufak bir sorumluluğu bulunmamaktadır. Yemek saatleri kendisine hatırlatılır; ondan yemek saatlerini takip etmesi bile “ve hatta (önce kendi uşağı Mişel ve sonra konağın emektarı İbiş Ağa'ca yinelenerek söylenmesine karşın) öğle yemeği vaktinin geçtiğini de unutmuştu.” (Araba Sevdası, 1992: 71) örneğinde görüldüğü üzere beklenmediği gibi uşağının onu sinirlendirebilecek en ufak hareketten kaçınmak için büyük çaba harcadığı görülür:

“Bu sırada (üçüncü kez olarak) izin istedikten sonra salona giren Mişel, lambaları yoklayarak fitillerini biraz indirip yine çıkardıktan sonra, beyefendinin yüzüne gizlice baktı. Durumunda gördüğü rahatlık belirtilerinden cesaret alarak yavaş bir sesle: ‘Yemek soğuyor.’ diyebildi.” (Araba Sevdası, 1992: 48).

Hocasının konakta kaldığı günlerde bile haberleşmeyi uşağı vasıtasıyla yapmaktadır:

“Bihruz Bey yazı masasının üzerinde duran çamı sert çaldı. Kimse gelmedi. Bir daha çaldı. Mişel Ağa göründü.

-Mösyö Piyer niçin gelmiyor?

-.....

-Git söyle, rica ederim, kendisini bekliyorum.”(Araba Sevdası, 1992: 178-179).

Bihruz Bey, kendi yapması gereken sorumlulukları da evdeki hizmetçi ve uşaklara yükler:

“Bunun üzerine beyefendinin dersle ilgili kitaplarıyla Biyanki ve Hançerli sözlüklerini ve Redhavz’ın değerli Lugât- Osmaniye’sini ve Graziyella’yı götürmek üzere, başka adlarını sevdiği romanlardan ayırmış olduğu elli beş-altmış kadarını... taşınma sırasında kırılmayacak, bozulmayacak biçimde ambalajı işi Mişel Ağa’nın yetkili ve anlayışlı sorumluluğuna, çamaşır, giysi ile ilgili olarak konağa gitmesi gereken şeylerin meşin sandıklara yerleştirilmesi işini de dadı kalfa ile Nalişker’in işlek ellerine bırakarak, kendisi perşembe gününe dek üç gün Küçük Çamlıca’nın güzel kırlarını dolaşıp vedalaşma töreni yapmaya karar verdi.” (Araba Sevdası, 1992: 205-206).

Bihruz Bey’in ev yaşantısı ona mükemmel denilebilecek bir hayat sunmaktadır. Zengin kütüphaneye donanımlı konak, ona elverişli bir eğitim ortamı sunmaktadır. Görünüşte onun eğitimi için her şey mükemmeldir. Evde dersi için tahsis edilen çalışma odası ve kitaplığı bulunmaktadır:

“Konaktaki salonunu, klas odasını, kitaplığını yerleştirme ve düzenleme ile uğraşması, gönül sorununu azıcık unutturur gibi olmuştur.” (Araba Sevdası, 1992: 206).

Onun ev hayatı sosyalleşmesine de imkân sağlamaktadır. Özellikle ramazan ayında iftarlarını çoğu zaman davetli ya da davetsiz misafirlerle açmaktadır:

“Konudan komşudan, çağrılı çağrısız olarak birçok akşam bulunan konuklarıyla iftarını eder ve konuklar içinde uygun bir arkadaş bulduğu geceler, yakındaki Süleymaniye camiine teraviye de giderdi.” (Araba Sevdası, 1992: 221).

2.Eğitim hayatı

2.1. Okul unsuru

Bihruz Bey, düzenli bir okul hayatından mahrum kalmıştır. Ciddi bir tahsil ve terbiye görmemiştir:

“İlden ile göçerek on beş yıl kadar İstanbul’a hiç ayak basmamış olan babasıyla kent kent dolaştığından dolayı Bihruz Bey, bir çocuk için birinci derecede öğrenilmesi gerekli olan bilgileri on altı yaşına değin elde edememişti. Sonunda, babasının bir ara işten ayrılması üzerine İstanbul’a geldiğinde, küçük beyin bir ortaokula gönderilmesine nasılsa girişildi. Aradan altı ay geçmeden (...) Paşa bir il valiliğine atanıp İstanbul’dan yine ayrılmak zorunda kaldı ise de artık Bihruz Bey, okumasından geri kalmamak için, bu kez İstanbul’da bırakıldı.

İki yıl sonra paşa yine işten çıkarılarak İstanbul'a geldiğinde küçük beyin kara cümleden, yazımdan, okumadan yoklamasını kendisi yaparak bilgilerini yeterli ölçüde görmeye, okulunu bitirip de bir diploma alıncaya değin okula göndermeye gerek görmeyerek çocuğu kendi isteği üzerine, Babiali dairelerinden birisine çırak ettirmiş ve beyefendi için öğrenilmesi doğal olarak kaçınılmaz görünen Fransızca ile birlikte ikinci derecede gereği kabul olunan Arapça ve Farsça'yı öğrenmek üzere Bihruz Bey'e başka başka maaşlı öğretmenler bulmuştu." (Araba Sevdası, 1992: 19-20).

Bihruz Bey'in 16 yaşına kadar temel bilgileri öğrenememesinde babasının iş hayatı etkili olsa da şartlar düzeldiğinde babası kendine göre bilgilerini yeterli görerek çocuğun okul hayatını sona erdirmiştir. Devlet dairesine yerleştirdiği oğluna dönemin koşullarında öğrenilmesi birinci derece gerekli olan Fransızca ve ikinci derece önemli bulunan Arapça ve Farsça için özel öğretmenler tutmayı uygun görmüştür.

2.2 Özel hoca unsuru

Bihruz Bey'in eğitimi için kendisine özel hoca tutulur. Arapça ve Farsça hocaları ona bir şey öğretebilmekten ümitlerini keserek dersi bırakmışlardır. Sadece Fransızca hocası Mösyö Piyer'le eğitimine devam eder ancak Bihruz Bey'in ondan da faydalandığı söylenemez:

"Bu arada beyin Arapça ve Farsça öğretmenleri birer birer soğuk karşılamalara uğrayarak olarak konağa gelmemeye başladılar. Yalnız, Mösyö Piyer adındaki Fransızca öğretmeni, beyin mizacına göre şerbet verir, kurnaz bir ihtiyar olduğundan, onun gelmesine izin verildi, hatta dört lira olan maaşı, altı liraya çıkarıldı." (Araba Sevdası, 1992: 22).

Hoca, Bihruz Bey'in daralan mali durumu sebebiyle kendisini bırakmasından endişelenir ve konakta kalmanın yolunu öğrencisinin gençlik heveslerini açığa çıkarmakta ve nefsanî hislerini coşturmakta bulur:

"... Mösyö Piyer daha çok üzölmeye ve kendisini öğretmenlik konumunda tutmak için beye başka türlü yaranmak yolunu düşünmeye başladı. Bu yolsa, arasına kimi kaşırtıcı romanlar getirip genç beyin, her neden dolayı ise, umutsuzluğa düşmüş olan aşk heveslerini canlandırarak ve ders geceleri amur dö fam konusunda tatlı konular açarak beyi ilişkiye zorlamaktı." (Araba Sevdası, 1992: 226).

Fransızca hocası paragözdür ve her olayı paraya çevirmekte üstüne yoktur:

"Oynanan oyun alaturka otuz bir idi..... Mösyö Piyer bu akşam da kazanmaya başlayınca Bihruz Bey'i çabuk kaçırmamak için oyunda türlü maskaralıklar eder ve ara sıra Fransızların 'Oyunda talihli olmayan aşkta talihli olur', ünlü sözünü beyin kulağına ulaştırıp oyunda yenilmeye isteklendirmekten geri kalmazdı. Bey de bu lakırdıyı işittikçe... partiyi zorla kaybederdi. Arada dondurmalar yenilmek, kahveler de içilmek üzere üç saat süren oyuna, son verildi. Mösyö Piyer beş buçuk lira kazanarak oyundan kalktığındaydı ki nezlesi aklına gelebildi... beyden izin istedi. Birisi beş buçuk lira kazancın sevinci keyfine, öbürü bir gün sonra oluşacak aşk buluşmasının hayaline dalarak uyudular." (Araba Sevdası, 1992: 101-102).

Kurnazdır:

"-Yemekten sonra getiriniz de öykünün sonundaki şiiri okuyalım. Ne kadar beğenirsiniz. Ama ağlamamak koşuluyla..."

Mösyö Piyer, araba ücreti yanına kalmak için, Kadıköy'den köşke dek yürüyerek geldiği için acıkmış olduğundan, yemekten önce kitap okumak istemiyordu.” (*Araba Sevdası*, 1992: 175).

Öğrencisinin yersiz, yakışsız davranışlarını dahi işine sadece para kazanmak amacıyla yaklaştığından bir daha konağa çağrılmamak korkusuyla mazur görür. Bihruz Bey'e doğruyu yanlış göstererek vasıfta biri değildir:

“Çünkü Küçük Çamlıca'nın güzel havalı bir köşkünde haftanın iki gecesini rahatça geçirmek için vapur ve araba ücretlerinden başka, peşin olarak her ay eline geçirdiği altı tane yirmi iki frank yetmiş beş santim, Mösyö Piyer'e değerlice bir dosttu. Bihruz Bey hoppahlığıyla, tembelliğiyle, tuhaf tuhaf davranışları ve sözleriyle ne zaman Mösyö Piyer'i kızdırsa o değerlice dost ortaya çıkar, Mösyö Piyer'in kulağına: 'Canım, o daha pek gençtir, gençliğin bu türlü davranışları bağışlanmak gerektir. Şu zavallı çocuğa kızmanın ne gereği var? Sen bilge bir adamsın, öyle kusurlara bakmamalısın.' yollu sözler söyler, öğretmen efendi de bu saygın, bu yumuşak yüzlü, bu sevimli dostunun o gönül okşayıcı öğüdünü doğru bularak Bihruz Bey'in her kötülüğünü hoş görürdü.” (*Araba Sevdası*, 1992: 51-52).

Görüldüğü gibi Bihruz Bey, olumlu yönde gelişimini sağlamasına yardımcı olabilecek, onu yanlıştan koruyabilecek en azından yanlış davranışlarında hatasını gösterebilecek bütün eğitim kanallarından mahrumdur.

3.Sosyal çevre

Ülkede, Tanzimat'la birlikte Batılılaşma olgusunun hâkim olduğu aşağıdaki alıntıdan anlaşılmaktadır:

“Vapurda bulunan kimi genç beyler Bihruz Bey'in tuvaletine, kılığın, başka başka dikkat edip dururlarken, bir de beyefendinin Fransızca gazete alması dolayısıyla, sahte alafrangalardan olmadığını anladıkları gibi, imrenen bir bakışla beyi baştan ayağa süzmeye başladılar. Bihruz Bey de o bakışlardan memnun oldu.” (*Araba Sevdası*, 1992: 119).

Görüldüğü üzere dönemin toplumunda kılık kıyafetin Batılı tarzda olması ve Fransızca bilme imrenilecek özelliklerdendir.

3.1 Arkadaş unsuru

Bihruz Bey'in romanda geçen arkadaşı Keşfi Bey aynı dairede birlikte çalıştıkları arkadaşındır. Dışarıda da görüştükleri için iş ortamından ayrı ele alınmıştır. Keşfi Bey de aynı Bihruz Bey gibi yanlış Batılılaşmanın girdabında boğulan züppe biridir:

“Şu öyküyü oluşturan durumların ve olayların geçtiği çağ olan, bundan yirmi beş otuz yıl önceleri, Avrupa görmüş kimi gençlerden, ilkin incelik seven seçkin çocuklarına, sonraları durumu ve gelir düzeyi ikinci aşamada bulunan kimseler, çocuklarının yeteneklerine bulaşan alafrangalık hastalığına, yapısındaki elverişlilik dolayısıyla, Keşfi Bey de yakalanmış ve babasının gücü ve konumu sınırları içinde olmak üzere, Frenk gibi süslü gezmek, Fransızca okumak, 'Bonjur, bonsuar, vu zale byen' demek için Beyoğlu'nda adam aramak, Türkçe lakırdı ederken araya Fransızca sözler katmak, koltuğunun altında roman taşımak, savurganlık ve sefahate, borçlanmaya özenmek ve Türkçe'yi edebiyatsız, kaba bir dil saymak, bu dili bilmemekle övünmek gibi, alafrangalığın o çağa göre, belki de bugün bile, yolu ve gereği sayan düşünce, tutum ve eylemlerde, kısacası ulusal özelliklerden elden geldiğince sıyrılmak konusunda o da, dengi olanlar kadar yetişmişti.” (*Araba Sevdası*, 1992: 151).

Keııı Bey'in Batı taklitçisi, züppe oluşu aıağıda görüldüğü gibi tembelliğe alııtırılmasıyla açıklanmııtır:

“Keııı Bey yaradılııı bakımından zekiydi. Ancak çocukluğundan beri uyuşukluğa alııtırıldığı için okuma yolunda uğraşmak kendince en ağır işlerden olduğundan, Türkçe'yi öğrenmediği, öğrenmek de istemediği gibi, bütün alafranga beylere saltık övünç nedeni olan Fransızca'yı da yeterince elde edememiş ve hele bilimle ilgili bilgilerden büsbütün yoksun kalmııtı.” (Araba Sevdası, 1992: 151-152).

Keııı Bey yalancılığıyla da nam salmııtır. Yazar, Keııı Bey'in neden yalancı olduğunu romanda şu şekilde açıklamaktadır:

“... bu beyin, yalan söylemeye bu ölçüde düşkünlüğü ise küçük çocukluk ve çocukluk dönemlerinin acı bir armağanıdır.

Keııı Bey, üç beş yaşlarında meraklı bir çocukken, göstermeye başladığı çocukça istekleri yerine getirilmez ya da getirilemez olduğu zamanlar, çocuğun yoksunluk ağlamalarını önlemek için, kadın ve erkek velilerince, eğitici uyarılar yerine, yalan söylemek yolu seçilirdi. Çocuk, sonraları aldatıldığını anlayınca bundan dolayı çocukça kimi tuhaf davranışlarda bulunarak yakınmalara kalkışınca, ya bir şaşırma kahkahası ya da istek uyandırıcı daha büyük bir yalanla karşılanırdı.” (Araba Sevdası, 1992: 150).

3.2 İş ortamı

Bihruz Bey'in iş arkadaşları da meseleleri alaya almak için fırsat kollayan, bilgisiz ve bilgiye nasıl ulaşacaklarını bilmeyen cahil kişilerdir:

“...arkadaşları da bu antika şarkıyı nereden bulup niçin yazdığını ve neden dolayı anlamını bu kadar merak ettiğini başka başka sorup beyefendiyi maskaraya almaya başladılar.” (Araba Sevdası, 1992: 129).

“Atf Bey, bersiyeyi bilmediği için üst yanında oturan Salih Bey'e sordu. Oysa bersiye, Salih Bey'ce de bilinmiyordu. Soru, üçüncü aşamada İrfan Efendi'ye yöneldi. İrfan Efendi bir hayli düşündü, bilgi hazinesini karıştırdı, içinde öyle bir şey bulamayınca öbür beylerin, efendilerin bilgiçliklerine başvurmak gerekti. O zaman dairede bulunan yedi kişilik beyin, efendinin arasında şu konuşma yapılmaya başlandı.

-Bu ne biçim sözcük Allah'ı seversen?...” (Araba Sevdası, 1992: 121).

Bihruz Bey'in çevresindeki tek bilgili, görgülü kişi dairede beraber çalıştığı Naim Efendi'dir:

“Defterci Naim Efendi Arapça'yı, Farsça'yı iyi bilir, edebiyata, musikiye meraklı, çeşitli bilimleri, Fransızca'yı hatta Almanca, İtalyanca'yı da bilen elli beşlik bir adamdı. Dairenin gerçekten büyük bilgini ve belki ayaklı kütüphanesi sayılırdı. Güzel konuşur, şakacı, dalkavukluktan uzak, kalender huylu bir kişi olduğundan...” (Araba Sevdası, 1992: 125).

Bihruz Bey'in sosyal çevresi onun gelişimini sağlayacak insanlar bakımından da elverişsizdir.

Aile hayatı, eğitim hayatı ve sosyal çevre üçgeninde şekillenen Bihruz tipi aıağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Şekil 2. Kişilik özellikleri**Bihruz Bey'in kişilik özellikleri****1. Alafrangalık**

Alafrangalık ile taklitçilikten öteye geçemeyen Batı'ya duyulan aşırı hayranlık kastedilmektedir. Bihruz Bey, Batılı insanlar gibi görünmek için çabalayan biridir. Görünümüyle onlara benzemek için uğraşmakta ve Batılı insanlarla şık giyinmek ve her yerde Fransızca konuşmak konusunda âdeta yarışmaktadır (Araba Sevdası, 1992: 20).

Alafranga saplantısı o kadar yoğundur ki etrafında bile alafrangalığa uymayanları görmeye tahammül edemez:

“... tepeye doğru yürüyüp çıkmaya başladı. Ancak bu yolculuğu da sürdüremedi. Çünkü tepeye çıkıp inen mavi dizlikli, kırmızı kuşaklı, dar pantolonlu, bol donlu, Şam hırkalı, gecelik entarili, saltası omuzunda, setrisi kolunda yüzlerce seyircilerden her adımda bir tanesiyle yüz yüze geldikçe, bu durumdan da sıkılıp... geri dönmek zorunda kaldı.” (Araba Sevdası, 1992: 106-107).

1.1. Fransızca hayranlığı

Bihruz Bey'in Fransızca konuşma merakı aşırı boyuttadır. Önüne gelen herkesle arabacılarla (Araba Sevdası, 1992: 40), garsonlarla (Araba Sevdası, 1992: 131-132) Fransızca konuşur. Annesiyle konuşurken bile Fransızca konuşmaktan vazgeçmez:

“-Benimle konuşurken Frenkçe karıştırmasan daha çok hoşlanırım.

-Dilim alışmış da. Orevuar anne.

-Yine mi? Neyse zararı yok...” (Araba Sevdası, 1992: 205).

Aşk mektubunu bile Fransızca kitaplardan aşırımlarla yazar. Mektubun fazla alafraanga olması onun için övünçtür (Araba Sevdası, 1992: 68). Ona göre, Fransızca seçkin ailelerin tercih ettiği yetkin eğitim almış kişilerin tercih ettiği bir dildir (Araba Sevdası, 1992: 61).

1.2 Millî değerleri küçümseme

Alafrangalık hastalığına yakalanan kişiler, kendi millî ve manevi değerlerine karşı yok sayma, küçümseme içindedirler. Bihruz Bey, aşk mektubu yazmaya çalışır ve temize çekip sunmayı uygun bulmaz; bu konudaki beceriksizliğini Türkçeye yükler. Fransızca kitaplardan aşırımlar yaparak bu sıkıntıyı gidermeye çalışır:

“O zaman mektubun yazılışındaki tatsızlığı Türk dilinin yetersizliğine yorarak biraz söylendikten sonra yine Nuvel Eloiz'i aldı, birçok karıştırdı.” (Araba Sevdası, 1992: 64).

“-Fransızca, Fransızca'nın her lakırdısı güzeldir, bizimki gibi kaba değildir.” (Araba Sevdası, 1992: 203-205).

Şiir konusunda Türkçeyi elverişsiz bulmakla birlikte (Araba Sevdası, 1992: 68) “Ah! Türklerde adam gibi bir şair gelmemiş ki...” (Araba Sevdası, 1992: 70) örneğinde görüldüğü üzere Türk şairleri de küçümsemektedir. Cahilliği o kadar ileri boyuttadır ki kendine ait hiçbir konuda en ufak bir fikri yoktur. Bu konudaki tespitleri bile çevresindeki alafraanga beylerden kulak dolgunluğu ileler:

“Bihruz Bey Türklerde şair yetişmediğini ve çünkü Türkçe'de şiir söylenemeyeceğini, yine kendisi gibi alafraanga beylerden işitmiş...” (Araba Sevdası, 1992: 71).

Türk kadınlarını da küçümsemektedir. Mektubundaki davetine icap etmeyen –hâlbuki mektup içindeki tuhaf sözlerden dolayı anlaşılamamış ve anlaşılabilir bile o davete icap olmayacaktır- sevgiliye sitemini Türk kadınlarının ne kadar eğitilmiş olsalar da sözlerini tutmamalarından yakınarak yapar (Araba Sevdası, 1992: 109).

Görüldüğü üzere Türk dilini, Türk şairleri ve Türk insanını, Türk kadınını küçümsemekte ve beğenmemektedir. Eğlence anlayışı ve müzik beğenisi de Batılılaşmadan nasibini alır. Müzikte de tercihi Fransızcadan yana kullanır (Araba Sevdası, 1992: 68).

2. Budalalık

Budalalıkları, onu gülünç duruma düşürür. Herkesten üstün ve şık olduğu düşüncesiyle her yerde fark edilip el üstünde tutulacağı hissine kapılır. Bu gerçekleşmeyince de yaptığı hâl ve hareketleri alay ve taklit konusu olur:

“Sanıyordu ki kahveci koşarak bir sandalye getirecek de beyefendiye sunacak. Öyle bir koşan olmadı. Biraz daha bekledi, yine kimse gelmedi. O zaman: ‘Garson!’ diye kahvecilere doğru bağırınca, seyircilerin alaycılarında kimileri, Bihruz Bey'i alaya alıp her biri birer ikişer kez kahveciyi çağırmak bahanesiyle tıpkı beyin davranışına öykünerek: ‘Garson Garson!’ diye bağırıyorlar.” (Araba Sevdası, 1992: 106).

Bihruz Bey ilgi duyduğu bayanla arkadaşının konuşmalarına dikkat kesilir ve konuşmalarında geçen elmas ve İngiltere sözlerini kendisi için kullanmış olduklarını düşünür:

“-Kel espri! kel fines! diyerek, hanımın inceliğine imrenip dururken, en sonra İngiltere sözcüğünü işittiği gibi bunu yalnızca kendisiyle ilgili olmak üzere kullanılmış (pırlanta kadar değerli) bir ufak taş olmak üzere anlamak istedi. Bunda da doğrusu hakkı vardı. Çünkü o toplantı yerinde kendisinden başka (İngiltere’den henüz gelmiş bir mösyö gibi) alafranga giyinmiş kimse yoktu.” (Araba Sevdası, 1992: 35).

Keşfi Bey’in, sevgilisi hakkında söylediği öldüğü yalanına inanması üzerine, sevgilisini gördüğünde bile hâlâ kız kardeşi olduğunu sanacak kadar budaladır (Araba Sevdası, 1992: 236). Kapalı bir zarfın içinde borç kâğıdını getiren uşağı azarlaması da aptallığının neticesidir (Araba Sevdası, 1992: 90-91).

3.Cahillik

Bilmediği her şeyle alay etmeye müsait bir yapısı vardır. Cahilliğini alaycılığıyla kapatmaya çalışır. Şair Enderunlu Vasıf’ın şiirlerini anlayamaz hatta okumaya bile gücü yetmez ama şiirlerin dilini çok karışık bulur ve şiirleri Çinceye benzeterek dalga geçer:

“Bu kitap, Vasıf’ın Mısır’da basılmış şiirlerinin divanıydı... Baştaki sayfalara birçok göz gezdirdi. Aradığını bulamadığı, gördüğü şeylerin birçoğunu, anlamak şöyle dursun, okumaya bile gücü yetmediği için sıkılmaya ve ara sıra bıyık altından alaylıca gülerken: ‘Çince mi bunlar? Kel drol dö langaj.’ demeye başladı.” (Araba Sevdası, 1992: 72).

Onun cahilliği onu gülünç duruma sokacak derecededir. Sağlam bir eğitim almadığı için cahil kalmıştır. Şiirde geçen çerde kelimesini bile sözlüklerde çerde diye aratarak sevgiliyle alakası olmayan şiirlerle mektubu süslemektedir (Araba Sevdası, 1992: 78-79). Sarışın sevgilisine esmer, kara yağız diyecek kadar cahildir. Sevgilisinin gelmeme nedenini de buna bağlar. Suçu kendi dikkatsizliğine ve cahilliğinde değil de Türkçe şiirlerde arar (Araba Sevdası, 1992: 130).

Türkçeyi tam ve doğru bilmeyen Bihruz’un Fransızcası da yarım yamalak olduğu gibi (Araba Sevdası, 1992: 61) Fransız edebiyatına ait yazar ve eser bilgisi de çok sığdır. Kitapçılar hem bilgisizliğini yüzüne vurmamak hem de kazançlarından olmamak için durumu idare etmekte idirler (Araba Sevdası, 1992: 209).

Politik konulardaki bilgisizliği ise sadece hareket edebilen bir varlık olması dolayısıyla onu eşyadan ayıracak derecededir:

“Öğrencisinin böyle siyasal ve ağır konularda konuşmaya yeteneksizliğini herkesten iyi ölçmüş olması gereken Mösyö Piye’in, lakırdı söylerken Bihruz Bey’in yüzüne bakması, önünde bulunan surahiye, bordo şişesine seslenmektense kaşı, gözü kımlıdar, eli ayağı oynar bir yontuya seslenmekteki önceliği dayanıyordu.” (Araba Sevdası, 1992: 50).

4.Dayanıksızlık

Hedefsiz ve amaçsız bir birey olan Bihruz Bey, bu boşluktan dolayı sarışın hanımı bir saplantı hâline getirir. Karşılıksız aşkı onu bunahma sürekliler, çıkış yolu bulamaz:

“Uyanırken yaşadığı saatlerin hiçbir dakikası yoktu ki, sevgilisi siyeh-çerdeyi düşünmeksizin geçsin... Zavallı genç, uğraşa uğraşa kendisini, hayaline yenik düşürdüğü sarışın hanıma hiçbir yerde rastlamadıkça, onu sadece görmek noktasında toplanan düşünce ve istekleri bir başka ciddi biçime girerek ve bütün gün araba kullanmakla yaptığı uzak yolculukların yorgunluk ve çetinlikleri de başkaca

yardım ederek, beyin sınırları gereği gibi hastalanıp duyarlılığı artmış, öbür yandan iştahsızlık, uykusuzluk ve ara sıra duyar olduğu darlık gibi durumlar ise huyunu etkileyerek zavallı genci iç kızgınlıklar ve yürek sıkıntıları içine düşürmüştüğü olduğundan...” (Araba Sevdası, 1992: 138).

Görüldüğü gibi bir saplantıya dönüştürdüğü aşkın getirdiği duygu durumlarından kendini kurtarmayı başarabilecek irade ve güçte olmadığı gibi bu girdabın içine kendini sokmaktaki tek suçlu yine Bihruz Bey'dir.

5. Eleştirel düşünmeden yoksunluk

Bihruz Bey, arkadaşı Keşfi Bey'in yalanlarına hemen kanar ve doğruluğunu sorgulamaktan aciz kalır:

“İkinci olarak, ‘Bu gece mehtap pek parlak olacak.’ demesi de gerçeğe aykırıydı. Çünkü o gün kamer ayının sonuydu. Buna göre gecesinde dolgun bir ay değil, ince bir ayça bile görülemeyecekti. Ancak Bihruz Bey, aylarını günlerini şaşırıldığından, bu açık yalana da dikkat edememişti.” (Araba Sevdası, 1992: 153).

Bihruz Bey, kendine söylenenlere hemen inanan bir saflıktadır. Oysaki biraz sorgulaması bile ona söylenenlerin yalan olduğunu anlamasına yetecektir.

6. Gösterişe düşkünlük

Bihruz Bey'in okumaktan amacı bilgilenmek, olgunlaşmak değil; beğenilmek ve kendini göstermektir:

“Vapurda bulunan kimi genç beyler ... beyefendinin Fransızca gazete alması dolayısıyla, sahte alafrangalardan olmadığını anladıkları gibi, imrenen bir bakışla beyi baştan ayağa süzmeye başladılar. Bihruz Bey de o bakışlardan memnun oldu.

... beyefendi gazeteyi açtı, baş tarafından büyük bir dikkatle okumaya başladıysa da artikl dö fon'dan bir şey anlamıyor, ancak anlar gibi davranıyordu... Bey, ilan sayfasına da şöylece bir göz attıktan sonra gazeteyi düzensiz, sanki geliş güzel bir biçimde katladı, büyük bir incelikle yanına bırakıverdi.” (Araba Sevdası, 1992: 119).

O devirde İstanbul'un en ünlü terzilerinden birine diktirdiği ceketini ve ayakkabıcılarından aldığı ayakkabıları göstermek âdetidir. Modaya ve markaya düşkün olan Bihruz Bey, son moda ve markalı kıyafetlerini başkalarına göstermek için yaşamaktadır. Kıyafet ve ayakkabılarının markalarını insanların görmesi için özellikle uğraşır (Araba Sevdası, 1992: 18-19). Hatta sadece şık görünmek için mevsim şartlarına uygun giyinmeyi göz ardı edecek kadar süsüne düşkündür. Kışın hasta olacak kadar ince veya yazın buram buram terleyecek kadar kalın giysiler içinde dolaşmasında sadece ve sadece görünmek, başkaları tarafından fark edilmek isteği vardır (Araba Sevdası, 1992: 21).

6.1 Araba sevdası

Tanzimat Dönemi'nin simgesi arabadır. O dönemin anlayışına göre bir insanın arabası Batılılaşma derecesinin göstergesidir. Bu bakımdan Bihruz Bey de arabasına çok büyük özen göstermektedir. Recaizade Ekrem de dönemin aşklarında ilk kriterlerden birinin araba olduğunu vurgular (Araba Sevdası, 1992: 156). Nitekim bir insanı tanımak için bindiği araba onun eğitimi, görgüsü, asaletiyle ilgili birçok ipucu vermektedir. Bu bakımdan gezme yerinde Bihruz Bey'in arabasından daha lüks bir

arabanın bulunmaması onun için övünülecek bir durumdur. Bu yüzden Bihruz'un bir aşk macerasında tercih edilme ihtimalini yükselttiği için arabanın gösterişi ve kalitesi çok önemlidir:

“Buna göre Bihruz Bey'in ekipajı yukarıda anlatıldığı gibi, bahçenin çevresini sürekli ve kesintisiz dolaşan devingen zincirinin övünç halkası sayılmaya değerdi.” (Araba Sevdası, 1992: 23).

Bihruz Bey'in arabası en moda renklerden biriyle boyalıdır ve atları yine arabaya seçilecek en iyi ırkını en güzellerinden seçilmiştir (Araba Sevdası, 1992: 23).

Bihruz Bey'in sevdası sarışın bayana değil; görünüşedir. Aslında bayana onu lüks bir araba içinde gördüğünden sevdalanmıştır. Gerçekte sarışın bayanın arabanın sahibi olmadığını anladığı anda da sevdası bitivermiştir:

“Bir dakika öncesine değin soluk soluk ruhunu güzel kokularla dolduran baharın aşk coşturucu esintileri geçip bitiverdi.” (Araba Sevdası, 1992: 237).

Bihruz Bey'in hastalanacak derecede yataklara kadar düşüren aşkı aslında kişiye değil arabaya duyulan ilgi ve rağbettir. Nitekim bir dakikada biten aşkının verdiği şaşkınlıktan süslü ve zengin başka bir arabanın peşine düşerek kurtulur:

“Hatta önleri sıra giden Çengi Hanımın:

-Artık elverir, başımızı bırak. Hadi oğlum, işine git.

yollu hakaretli azarlamasını da işitemeyerek, isteği dışında, hanımları izlemeyi sürdürüyordu. Nihayet biraz ileride bir sokağın köşesinden çıkan süslü bir landonun kendilerine doğru hızla gelişi, zavallı Bihruz Bey'i içinde bulunduğu çetin durumdan kurtardı. Bey o zaman, aklını başına alarak kırmızı şemsiyeye seslendi:

-Aman! Bir lando geliyor. Pardon.

dedi. Geldiği yöne döndü, koşa koşa gitmeye başladı.” (Araba Sevdası, 1992: 238).

7. Hayalperestlik

Bihruz Bey, hayal dünyasında yaşamaktadır. Tek taraflı yaşadığı aşk, gerçek bir aşk değildir. Çünkü en ufak bir karşılık almamasına rağmen tek taraflı olduğunu düşünmez hatta sevdiği kadın bütün bu olup bitenlerden habersizdir. Ancak Bihruz Bey, kendi dünyasında aşkını öyle derin yaşamaktadır ki sevgilisinin sözde ölümünü okuduğu kitapların da etkisiyle süsler, sevgilisinin mezarını ilk görüşte tanıyabileceğine iddia edecek kadar gerçeklerden kopmuştur (Araba Sevdası, 1992: 180-181).

8. Hoppalık

Bihruz Bey hangi ortamda nasıl konuşulacağını bilmemektedir:

“Nitekim Mösyö Piyer'in siyasi bir mesele hakkındaki konuşmasını yarıda keserek Bihruz Bey, aşktan konuşmak istediğini söyler:

...Bihruz Bey'in: 'Pardon mon şer, parlon damur ön pö.' diye öğretmenini aşk ve ilişki konularına çağırması, Mösyö Piyer'i büyük bir şaşkınlığın suskunluk ve sessizliğine birden düşürdü." (Araba Sevdası, 1992: 51).

9. Savurganlık

Bihruz Bey'in paşa olan babası vefat edince kendine büyük bir servet miras kalır fakat onu çok kısa bir zamanda harcar:

"Sonunda (....) Paşanın ölümü üzerine küçük bey, birden yirmi sekiz bin liralık bir kalita kavuşarak eylemlerinde de bağımsız kalınca, o kocaman serveti az zamanda yok edecek bir sefahata koyuldu." (Araba Sevdası, 1992: 21).

"Genellikle mirasyedilerin düşündüğü gibi, Bihruz Bey de servetini bitmez, tükenmez sanırdı. Dolayısıyla giriştiğı tüketimlere hazır paradan başladı. Onlar bitince, İstanbul yönündeki en az geliri olan dükkânlar elden çıkarıldı. Arkasından Beyoğlu'ndaki önemli mağazalara sıra geldi, bunlar da elden çıkarıldı. Gelir sağlayan Galata'daki bir han kalmıştı. Sonunda o da satıldı. Mülk olarak elde Süleymaniye'deki konak ile Küçük Çamlıca'daki köşkten başka bir şey kalmadı. Böyle iken Bihruz Bey dalmış olduğu sefahat bataklığında arabasıyla, adamlarıyla, gösterişiyle koşturmayı sürdürüyordu. Çünkü anne hanımın renk renk kadife kutular içinde, çekmeceleri süsleyen mücevherlerine, süs eşyalarına henüz el sürülmemiş ve hanımın kendi malı olan beş on parça akara ise hiç saldırlmamıştı." (Araba Sevdası, 1992: 22).

İhtiyacı olmadığı hâlde ve ihtiyacıdan fazlasını sırf daha şık görünmek adına satın alır:

"Kunduracı Heral'e, Terzi Mir'e uğradı. Bir çift potin, bir çift iskarpin, iki takım kostüm, beş pantolon, iki redingot ısmarladı. Alberkon'un önünden ivedi geçerken dükkâncı bunu gördü, arkasından seğirtti. Birçok nuvoteler getirttiğinden söz ederek dükkâna aldı. Yeni mallardan bazı şeyler sunup göstermekle birlikte, hesabından biraz para istediyse de beyin yanında o kadar para olmadığından, on beş güne kadar yetmiş, seksen liralık bir akont vereceğini bildiren beyefendi bir düzine gömlek, iki düzine çorap ve mendil, sekiz on tane kravat, yarım düzine eldiven, bir baston, iki şemsiye beğenip bunların köşke gönderilmesini emredip, oradan da çıktı." (Araba Sevdası, 1992: 132).

Sayısı yirmi beşe yakın gömleğini, yüzden fazla olan mendilini son modağa uygun bulmadığı için beğenmez (Araba Sevdası, 1992: 93-94).

10.Şüphencilik

Sevgilisini ve Keşfi Bey'i aynı gün gezinti yerinde göremeyince buluştuklarını kurgular:

"Uzun olduğu kadar çetinliği de artmakta olan bu bekleyiş içinde zavallı Bihruz Bey'in kafası bir takım sıkıcı olasılıkların kargaşasına düşmüştü ki, en acısı, Periveş Hanım'ın, Keşfi Bey'le başka bir yerde randevu vermiş olmasıydı. Çünkü bahçe gezicileri arasında Keşfi Bey de görülemiyordu. Bu dayanılmaz acı içinde saat on buçuğa gelip umudun bütün bütün kesilmesi dakikaları yaklaşınca, bey için için 'Oooof!'larını artık tutamaz olmuştu." (Araba Sevdası, 1992: 96).

11.Tembellik

Babasından büyük bir servet kaldığı için çalışma kaygısından uzak zevkine bir hayat sürmektedir. Bihruz Beyin sosyal yaşamı da bu gerçeği gözler önüne sermektedir. İş hayatında keyfine göre hareket eder. Canının istemediği günler işe gitmez:

“Daireye gitmediği günler ise saçlarını kestirmek, terziye giysi ısmarlamak, kunduracıya ölçü vermek gibi, eksik olmayan nedenlerle Beyoğlu’nda ötede beride vakit geçirir, cumaları, pazarları da sabahleyin öğretmenleriyle yarımşar saat ders yaptıktan sonra evinden çıkar, akşamlara dek gezinti yerlerinde dolaşırdı.” (Araba Sevdası, 1992: 20).

12.Zevk, sefa ve eğlenceye düşkünlük

Bihruz Bey, zevkine düşkün biridir ve gezmek en öncelikli zevkleri arasındadır:

“Kendisi gibi kibar çocuklarının ilgi göstereceği hiçbir gezinti yeri bulunmazdı ki bu beyefendi, en son modaya uygun biçimde giyinmiş olarak, kimi kez yağız kimi kez de kır bir çift beygir koşulu dört tekerlek üzerinde, üstü ve yanları açık süslü bir sedirde olan ve seyis oturmaya özgü olan yeri arkada bulunan, arabasıyla orada hazır bulunmasın.” (Araba Sevdası, 1992: 20-21).

“Beş altı ay evvele kadar koşup gezmekten, konuşmaktan, kumardan, kendi tabirince sosyetenin pek hazzeden Bihruz Bey...” (Araba Sevdası, 1992: 219).

Sonuç

Aile hayatı, eğitim hayatı ve sosyal çevre üçgeninde nasıl bir kişilik yapısının şekillendiğinin araştırıldığı çalışmada aile hayatı ve sunduğu koşulların budalalık, dayanıksızlık, savurganlık, tembellik, hoppalık, hayalperestlik, zevk ve sefaya düşkünlük gibi kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bihruz’un bebeklikten itibaren anne ve babayla yakın olmaması, himayesinin ebeveyn haricindeki kişilere bırakılması, sağlıklı sınırlardan yoksun oluşu, annesinin çocuğu üzerindeki pasifliği; aile hayatıyla ilgili olumsuz durumlar olarak belirlenmiştir. Bebeklikten itibaren asıl koruyucuları yerine dadılara emanet edilmesi bireyin kişilik gelişiminde önemli bir sorundur. Bihruz Bey’in annesinin çocuğundan hem fiziki hem duygusal anlamda uzak olması, çocuğuna söz geçirebilme gücünü elinden almıştır. Bihruz Bey’in annesi; oğlunun hayatında etkisi olmayan, zaruri yapılması gereken işlerde bile ancak yalvar yakar, oğluna büyük bir iyilik yapma yoluyla onu bu davranış değişikliğini yapmaya mecbur bırakan pasif biridir. Kesebir de (2011: 69-70) Bihruz Bey’in annesini iradesiz bir anne olarak görür. Romanda isminin dahi geçmemesini onun etkisizliğiyle örtüştürür. Anne Bihruz Bey’in hayatını gezmek ve eğlenceyle geçirmesine ses çıkarmamış sadece geliş gidiş saatlerini takip ederek onu genelde uzaktan kontrol edebilmiştir. Babasının büyük mirasını gezip tozarak sürekli son moda kılık kıyafet alarak, arabasını süsleyerek, kumar oynayarak bitirmesine göz yummuştur. Tüm bu olumsuz davranışlara karşı çıkmamış aksine işler kötüye gidince de kendinden ödün vererek onun borçlarını ödeme ve satışa çıkardıklarını müşteri bulamadığında alma yoluyla her daim evladını koruma ve kollama yolunu seçmiştir. Onun mutsuzluğuna sebep olacak en ufak engelleri ortadan kaldırarak ve ona ev içinde bile hiçbir iş vermeyerek sorumluluk yüklemeyerek oğlunun gerçek hayattan kopuk, dayanıksız, güçsüz biri olmasına neden olmuştur.

Tanzimat’la toplumsal hayatta en çok sarsılan kurumlardan biri Doğu ile Batı arasındaki zıtlıklarla boğuşan “aile” olmuştur (Okay, 1991: 159). Romanda olduğu gibi Bihruz Bey’in ailesi de hem Doğu

kültüründen vazgeçemez hem de Batılı bir yaşam tarzını benimser. Yılmaz'ın (2016) belirttiği gibi Tanzimat romancıları gençler için tutulan özel hocalarla, aileyi okul ortamına dönüştürmüşlerdir. Araba Sevdası'nda da Bihruz Bey'in ailesi onun eğitimi için hocaları konağa çağırarak konakta oğullarının eğitimi için ayrı ders çalışma odası, kütüphane tesis etmekle konağı eğitim için elverişli bir ortama dönüştürmüşlerdir. Fakat tüm fiziki şartların elverişliliğine rağmen Fransızca hocasının sadece alacağı parayı düşünmesi, eğitimci vasfından uzak ve öğrencinin de hedefsiz oluşu nedeniyle bir sonuca varılamamıştır. Eğitim öğretim için fiziki şartlar en güzel, en konforlu şekilde sağlansa dahi amaçsız ve motivasyonsuz bireylerin bilgileri yarım yamalak öğreneceği ve hatta bilgiyi öğrenme yollarını keşfedemeyeceği gerçeğiyle karşılaşmıştır. Paragöz, kurnaz ve öğrencisinin yanlış gidişatına sırf paradan olmamak adına ses çıkarmayan aksine onu kendine bağımlı yapabilmek için en savunmasız duygularını kışkırtan bir hocanın eline düşmek ve babasının yönlendirmeleriyle okul hayatından koparılmak Bihruz Bey'in eğitim hayatında karşılaştığı olumsuzluklardandır. Bihruz Bey'in düzenli bir okul hayatının olmaması kendi kültürünü yeterince tanıyamamasına ve bilmediği için de sevmemesine, ilgi duymamasına neden olmuştur. Cahil, kurgucu ve eleştirel düşünceden yoksun oluşunda sayılan bu olumsuz atmosferin etkili olduğu düşünülmektedir.

Çocukluk çağı yaşantılarının bireylerin kişilik gelişiminde ne kadar önemli olduğu Bihruz Bey'in romandaki arkadaşı Keşfi Bey üzerinden de vurgulanmıştır. Çocuğun ağlama ve hırçınlıklarını yalan söyleyerek bastırmak isteyen yetişkinler, sonuçta yalan söylemeyi alışkanlık ve yaşam biçimi haline getiren bir kişilik yapısı ortaya çıkarmışlardır. Bihruz'un romandaki tek arkadaşı denilebilecek kişi, diğer yönleriyle de sahte bir hayatın içindedir. Sosyal çevresinde kendisi gibi yanlış Batılılaşmanın esiri olmuş arkadaşıyla irtibatta olması, hep kendi gibi görünüşe önem veren çevrelerde dolaşması da sosyal çevre bakımından maruz kaldığı olumsuzluklardandır. Gösterişe düşkün oluşu, araba sevdası, alafangalığı benimsemesinde çevredekilerin bu özelliklere göre insana değer vermesinin de payı vardır. Tanpınar'ın (2003:492) dediği gibi romanın en önemli özelliği bir dönemin modasının, bir kahramanın şahsiyetinde yansıtılmasındadır. Hatta romanın asıl kahramanı, Bihruz Bey'in arabasıdır. O, kitabın sembolüdür. Gerçekte Bihruz Bey yalnız arabasını bilir, tanır ve sever. Kendisini ve benzerlerini yaratan değer-kültür çatışmasında farkında olmadan tekerlekli o tahtaya saplanıp kalır.

Tanzimatın züppe ve alafanga tipini temsil eden Bihruz Bey'e bu hususiyetlerinin yerleşmesinde dönemin sosyal yapısı etkilidir. Aytaş da (2002: 139) Bihruz'un böyle davranmasına sosyal şartların zemin hazırladığını vurgular. Nitekim Yılmaz (2016: 529), Tanzimat döneminde toplumsal yaşamda yerleşen gösterişçi ve sahte davranışların gençlere "yalandan" kurulmuş bir hayat tarzını benimsetmiş olmasını esas mesele olarak görür. Özdemir ve Kaplan (2015) Çingene romanından hareketle Tanzimat Dönemi yaşanan olayların geleceğe de ışık tuttuğunu belirtir. Sınıf ayrımcılığı ve çingenelere aynı bakışın günümüzde hâlâ devam ettiğini vurgularlar. Bu çalışmayla da yanlış Batılılaşmanın sonuçlarının günümüzde farklı kültürlere duyulan aşırı hayranlıkla devam edebileceği söylenebilir.

Bireylerin sağlıklı gelişimleri, güçlü ve yakın aile ilişkileri, düzenli ve disiplinli bir öğrenim hayatı ve nitelikli bir sosyal çevre üçgeninde konumlandırılmasına bağlıdır. Aile, okul ve sosyal çevre üçgeninin her açısından olumsuzluklarla çevrelenen Bihruz Bey, dönemin çağdaşlaşma ihtiyacı ve arzusunu eksik ve yanlış yorumlamış, taklitçilikten öteye geçemeyen sadece görünürde olan bir Batılılaşmayla kimlik kazanmıştır. Yanlış batılılaşma, bunlara ek olarak kendi değerleri karşısında aşağılık hissine kapılmayı da beraberinde getirmiştir. Bu yanlış Batılılaşma macerasında Enginün'ün (2010: 254) de belirttiği gibi yetersiz eğitime rağmen kibri ve bilgiçliği, gerçeği algılamadaki eksikliği, gösteriş merakı ve taklitçiliğiyle Bihruz Bey'in şahsında Recaizade Mahmut Ekrem eğitici bir rol üstlenmiştir. Araba

Sevdası'nda Batı'nın değerlerine, diline, kültürüne, giyim kuşamına duyulan aşırı hayranlık, millî değerlere karşı hissedilen küçümseme hissiyle bir arada yaşamaktadır.

Araba Sevdası'nın gösterdiği gibi millî ve manevi değerlerden yoksun, hedefsiz bir eğitim anlayışı kişilik yapısını etkilemektedir. Eğitim anlayışı değişmediği müddetçe değişen sadece metaforlar olur. Tanzimat Dönemi'nin Fransızca hayranlığının yerini bugün İngilizce merakına bırakması gibi bireylerin aile, okul ve sosyal çevre üçgeni nitelikli bir biçimde doldurulmazsa para, mevki ve güzellik gibi farklı metaforlara yönelip saplanabilmeleri muhtemeldir. Araba Sevdası romanındaki gibi sağlıklı bir eğitim atmosferinden mahrum olan bireylerin hayatlarını boş hayaller ve lüzumsuz işler uğruna tüketeceği açıktır.

Birtakım bozulma ve sarsılmalara neden olan Avrupa'nın maddi ve manevi etkileriyle Türk toplumu 19. yüzyıldan beri uğraşmaktadır. Hâlâ millî ve ilmî diyebileceğimiz bir çağdaşlık terkibi kurulamadığı için tereddüt ve huzursuzluk devam etmektedir (Kabaklı, 2002: 14). Bugün ilimle değerler eğitimi bağdaştırabilme sorgulanmalı ve bunun ikisini birleştiren eğitim modelleri yapılandırılmalıdır.

Kaynakça

- Adivar, H. E. (1956). *Türkiye'de Şark-Garp ve Amerikan Tesirleri*. Doğan Kardeş Yayınları.
- Akyüz, K.(1995). *Modern Türk Edebiyatının Ana Çizgileri 1860-1923*. İnkılap Kitabevi.
- Aytaş, G. (2002). Batılılaşma maceramızda türk romanına yansıyan tipler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 133-148.
- Aytaş, G. (2012). Recaizade Mahmut Ekrem'in divan edebiyatı, halk edebiyatı, din ve kültür hakkındaki görüşleri. *İdil*, 1(2), 60-75.
- Balcı, Y. (2000), Batılılaşma açısından roman aydın ilişkisi ve ilk dönem romanlarımızda aydınlara. *Türk Yurdu Dergisi*, 20 (1), 133-139.
- Başgöz, İ. (1995). *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*. T.C. Kültür Bakanlığı.
- Bilim, C. Y. (1984). *Tanzimat Devrinde Türk Eğitiminde Çağdaşlaşma (1839-1876)*. Anadolu Üniversitesi.
- Demirkol, R. (2021). *Değerler eğitimi bağlamında araba sevdası romanının türkçe öğretiminde kullanılabilirliği üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Enginün, İ. (2010). *Yeni Türk Edebiyatı Tanzimat'tan Cumhuriyete (1839-1923)*. Dergâh Yayınları.
- Halis, İ. (2005). *Tanzimat Dönemi Eğitim Sistemi*. Serhat Kitabevi.
- Has Er, M. (2000). *Tanzimat Devri Türk Romanında Kadın Kahramanlar*. Atatürk Kültür Merkezi Yayını:246.
- İmren, A.(2002). *Recaizade Mahmut Ekrem Hayatı ve Eserleri*. Yeryüzü Yayınevi.
- Kabaklı, A. (2002). *Türk Edebiyatı III*. 11. Baskı. III. Cilt. Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*. Genişletilmiş 3. Baskı. Engin Yayınevi.
- Kesebir, E. (2011). Tanzimat romanında iradesiz anne tipi. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 1 (2), 69-73.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Okay, O. (1991). *Batı Medeniyeti Karşısında Ahmed Midhat Efendi*. MEB Yayınları.

- Özdemir, M. ve Kaplan. T. (2015). Ahmet Mithat Efendi'nin "çingene" romanında çingene gerçeği ile ilgili öne çıkan değerler. *Route Educational and Social Science Journal*, 2 (1), 115-129.
- Özdemir, S. (2018). Batılılaşmanın sosyo-kültürel parodisi: araba sevdası. *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 2(39), 291 - 306.
- Özer, E. E. (2004). Halit ziya uşaklıgil. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16, 54-64.
- Parlatır, İ. (2012). *Edebiyatımızın Zirvesindekiler Recai-zade Mahmut Ekrem*. Akçağ Yayınları.
- Recai-zade Mahmut, Ekrem. (1992). *Araba Sevdası*. Morpa Kültür Yayınları.
- Soyer, F. (2004). Osmanlı devletinde (1839-1908 tanzimat dönemi) beden eğitimi ve spor alanındaki kurumsal yapılanmalar ve okul programlarındaki yeri konusunda bir inceleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 209-222.
- şahin Tekinalp, P. (2011). *Araba sevdası: recaizade mahmut ekrem ve halil paşa buluşması*. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları, 8 (15), 185-204.
- Tanpınar, A. H. (2003). *19. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. Çağlayan Kitabevi.
- Yılmaz, A. (2016). Tanzimat romanlarında eğitim meselesi ve tahsilli kahramanlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (43), 514-531.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 8. Tıpkı Basım. Seçkin.

36. Özel alan yeterlilikleri bağlamında Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliğine ilişkin görüşleri

Eylem Ezgi AHISKALI¹

APA: Ahıskalı, E. E. (2023). Özel alan yeterlilikleri bağlamında Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliğine ilişkin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 590-603. DOI: 10.29000/rumelide.1285333

Öz

Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yaşanan bilgi ve iletişim çağı eğitim alanında büyük değişim ve dönüşümlere neden olmakta ve bireylerin sahip olması gereken nitelikler çeşitlenmektedir. Bu niteliklerin kazandırılmasında en önemli rol, eğitim ve öğretim sürecindedir. Bu nedenle öğrencilere ve topluma bu becerilerin kazandırılmasında öğretmenlere pek çok sorumluluk düşmektedir. Bu kapsamda MEB 2017 yılında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” çerçevesini yayınlamış ve ardından öğretmenlik alanları bazında öğretmenlerin özel alan yeterliklerini belirlemiştir. Türkçe öğretmenleri için de MEB (2017) tarafından “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” sunulmuştur. Diğer tüm derslerin temelini oluşturan Türkçe dersini yürütecek Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliğine ilişkin görüşlerini özel alan yeterlikleri bağlamında değerlendirmenin amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Türkçe Eğitimi bölümünde öğrenim gören 50 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme, Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme ve Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” özel alan yeterliklerinin bazı alt boyutlarında eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. “Dil Becerilerini Geliştirme ile Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” özel alan yeterliği alt boyutlarında ise eksikliklerinin olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin özel alan yeterliklerinin çoğunun farkında olduğu, eksik olan yeterliklerinde ilgili izlenelere eklenip giderilmesi gerektiği söylenebilir. Bu değerlendirmelere göre yapılan çalışmanın ilgili alanyazına, eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerine ve yeni öğretmen yetiştirme programlarının oluşturulmasına güncel katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretmeni adayları, Türkçe öğretmenliği, özel alan yeterlik, görüş

Opinions of pre-service Turkish language teachers on Turkish language teaching: an evaluation in the context of special field competencies

Abstract

In the world as well as in Turkey, the intensive information and communication age causes great changes and transformations in the field of education and that are also increasingly diversified the qualifications that individuals should have. The most important role in gaining these qualifications is undoubtedly in education and training. For this reason, teachers have many responsibilities in

¹ Dr. Arş. Gör., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD (Balıkesir, Türkiye), eylemezgiahiskali@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4471-8228 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285333]

gaining these skills to students and society. In this context, the Ministry of National Education published the "General Competencies for Teaching Profession" framework in 2017 and then determined the special field competencies of teachers on the basis of teaching fields. Therefore, the aim of this scientific study is to evaluate in the context of special field competencies the opinions of pre-service Turkish language teachers who will conduct Turkish lessons, which form the basis of all other lessons. For this purpose, being one of the qualitative research methods, case study was used. The study group of the research consists of 50 fourth-year students enrolled in the Turkish education department of a state university in the 2022-2023 academic year. In the study, a structured interview form developed by the researcher was used as a data collection tool in order to determine the opinions of teacher candidates about Turkish teaching. In the analysis of the gathered data at the end of the research, descriptive analysis technique was used. At the end of the study, it was determined that Turkish teacher candidates have deficiencies in some sub-dimensions of special field competencies of "Planning and Organizing the Turkish Teaching Process, Monitoring and Evaluating Language Development and Providing Professional Development in the Field of Turkish" according to the opinions of Turkish teacher candidates on Turkish teaching. It was determined that there were no deficiencies in the sub-dimensions of "Developing Language Skills and Collaborating with School, Family and Society". Based on these results, it can be said that Turkish teacher candidates are aware of most of the special field competencies related to their profession, and the missing competencies should be added to the relevant syllabuses and eliminated. According to these evaluations, it is thought that the study will contribute to the relevant literature, relevant departments of education faculties and the creation of new teacher training programs.

Keywords: Pre-service Turkish teachers, Turkish language teaching, special field competencies, opinion

1. Giriş

Dijital çağın başlangıcı olarak kabul edilen 21.yüzyıl, teknoloji ve bilimdeki hızlı büyümelerle bireylerin iş ya da gündelik yaşamında kendini gerçekleştirme bağlamında sahip olması gereken yeterlikleri ve beklentileri değiştirmektedir. Eğitim sistemleri bugün yetiştireceği bireyde olmasını istediği özellikleri toplumun ve bireyin gereksinimleri doğrultusunda belirlemelidir. Örneğin, bilgi ile becerinin harmanlandığı, anlamayı ve sunmayı içeren bir eğitim sistemi ile yetiştirilen bireylere gereksinim duyulmaktadır. Günümüzde toplumun öğretmenlerden beklentisi öğrencilere bilgi aktaran olmak yerine onları topluma rol model olacak insanlar olarak geleceğe hazırlamalarıdır. Bu durumun sağlanması öncelikli olarak öğretmenlerin nitelikli yetiştirilmesi ve geliştirilmesiyle mümkündür. Öğretmen yetiştirme çok yönlü ve uzun bir süreçtir. Nitelikli bir öğretmen, gerekli konu alanı bilgisine, öğretmenlik meslek bilgisine ve genel kültür ve yetenek bilgisi ile öğrencilerine olumlu katkı sağlayacak bilgi, beceri, tutum ve davranışlara sahip olmalıdır (Erden, 1995; Özkan, 2012).

Bu kapsamda MEB 2017 yılında "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" çerçevesini yayınlamış ve ardından alan bazında öğretmenlerin özel alan yeterliklerini belirlemiştir. Bu yeterlikler ile öğretmen yetiştirme politikalarının değiştirilerek güncellenmesi ve nitelikli ve yetkin bir öğretmenin özellikleri ile öğretmenlere yönelik toplumsal beklentilerin ne olduğuna ilişkin belirlemelerin yapılması amaçlanmıştır. Türkçe öğretmenleri için de MEB (2017) tarafından "Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri" hazırlanmış ve sunulmuştur. Tablo 1'de bu yeterliklere ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir:

Tablo 1: Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri

Yeterlik Alanı	Alt Yeterlikler
1. Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Türkçe Öğretimine Uygun Planlama Yapabilme 2. Türkçe Öğretimine Uygun Öğrenme Ortamları Düzenleyebilme 3. Türkçe Öğretim Sürecine Uygun Materyaller ve Kaynaklar Kullanabilme 4. Türkçe Öğretiminde Teknolojik Kaynakları Kullanabilme
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrencilerin Türkçeyi Doğru ve Etkili Kullanmalarını Sağlayabilme 2. Öğrencilerin Dinleme/İzleme Becerilerini Geliştirebilme 3. Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirebilme 4. Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirebilme 5. Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirebilme 6. Anlama ve Anlatım Güçlüğü Çeken Öğrencilere Yönelik Uygulamalar Yapabilme 7. Türkçe Öğretiminde Özel Gereksinimli ve Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencileri Dikkate Alan Uygulamalar Yapabilme 8. Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımı ve İletişim Açısından Model Olabilme 9. Atatürk'ün Türk Dili ve Ulusal Değerlerle İlgili Düşünce ve Görüşlerini Öğretim Sürecindeki Uygulamalara Yansıtabilme
2. Dil Becerilerini Geliştirme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Türkçe Öğretimine İlişkin Yapacağı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Amaçlarını Belirleyebilme 2. Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanabilme 3. Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Belirlemeye Yönelik Yapılan Ölçme Sonuçlarını Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlayabilme 4. Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Belirlemeye Yönelik Yapılan Ölçme Değerlendirme Sonuçlarını Uygulamalarına Yansıtabilme
3. Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrencilerin Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailelerle İş Birliği Yapabilme 2. Öğrencilerin Ulusal Bayram ve Törenlerin Anlam ve Önemini Farkına varmalarını ve Törenlere Aktif Katılımlarını Sağlayabilme 3. Ulusal Bayram ve Törenlerin Yönetim ve Organizasyonunu Yapabilme 4. Okulun Kültür ve Öğrenme Merkezi Hâline Getirilmesinde Toplumla İş Birliği Yapabilme 5. Toplumsal Liderlik Yapabilme
4. Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma	

5. Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama

1. Mesleki Yeterliklerini Belirleyebilme
2. Türkçe Öğretimine İlişkin Kişisel ve Mesleki Gelişimini Sağlayabilme
3. Mesleki Gelişimine Yönelik Uygulamalarda Bilimsel Araştırma Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanabilme

Tablo 1'e göre Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri; 5 yeterlik alanından, 25 alt yeterlikten ve 165 performans göstergesinden oluşan Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerinden her bir yeterlik için düzeylendirilmiştir. Bu yeterlikler; 1. Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme, 2. Dil becerilerini geliştirme, 3. Dil gelişimini izleme ve değerlendirme, 4. Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma ve 5. Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama olarak beş yeterlik alanından oluşur.

MEB tarafından bir ilk olarak katılımcı anlayışla hazırlanan öğretmen yeterliklerinin, uygulamadan belli aralıklarla alınacak geri bildirimlerden, eğitim alanındaki yeniliklerden, öğretmen yeterliklerine ilişkin yapılan bilimsel çalışmaların bulgularından faydalanılarak, ilgili kurumlarla işbirliği içinde sürekli geliştirileceği ve güncelleneceği belirtilmiştir.

Sonuç olarak yaşadığı çağı iyi anlayabilen, çağın gereklerine yanıt verebilecek niteliklere sahip iyi eğitim almış bireyler yetiştirmenin önemli olduğu söylenebilir. MEB (2017)'ninde belirttiği gibi nitelikli eğitim, öğretimin niteliğinin yükseltilmesi ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesiyle mümkündür. Kısacası iyi yetişmiş öğrencilere sahip olmak için iyi yetişmiş öğretmenlere gereksinim vardır (Seferoğlu, 2004; Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019; Uçak ve Erdem, 2020; Karataş, 2020).

Geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının 21.yüzyıla uyumlu olarak bu doğrultuda yetiştirilmesi, Türkçe öğretmeni adaylarının da özel alan yeterliklerine sahip olması ve yetkinliklerini mutlaka geliştirmeleri gerekmektedir. Eksik olan yeterlik alanları var ise de öğretmen yetiştirme programları, eğitim ortamları ve ders içerikleri bu eksiklikleri giderecek biçimde geliştirilmelidir. Bu nedenle bu çalışmada diğer tüm derslerin temelini oluşturan Türkçe derslerini yürütecek olan öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenliğine yönelik görüşlerini özel alan yeterlikleri bağlamında değerlendirmek amaçlanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken özel alan yeterliklerine geleceğin öğretmenleri olarak değerlendirilen Türkçe öğretmeni adaylarının da sahip olması gerektiğinden bu çalışmanın ilgili alanyazına, eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerine ve yeni öğretmen yetiştirme programlarının oluşturulmasına güncel katkı sağlayacağı söylenebilir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel olan ve araştırmacı kontrolünün değişkenler üzerinde var olmadığı durumlarda nasıl ve neden sorularını cevaplamak için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 2003). Durum çalışması araştırmanın amaçlarına göre farklı türlerde sınıflandırılır. Bunlardan biri de keşfedici durum çalışmasıdır. Keşfedici durum çalışması araştırmacının "ne" sorusuna yanıt aradığı ve çalışmanın odak noktası doğrultusunda topladığı verinin içerisinde araştırılan olguyu keşfetmek için kullanılır ve çalışma sonunda gelecek

çalışmalar için durumla ilgili hipotezler geliştirilerek öneriler sunulur (Yin, 2003). Bu çalışmada öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenliğine yönelik görüşlerini özel alan yeterlikleri bağlamında ne olduğunu belirlemek amaçlandığından keşfedici durum çalışması kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği bölümüne kayıtlı 50 (21 erkek, 29 kadın) dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenliğine yönelik görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formu MEB (2017) tarafından yayınlanan “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” doğrultusunda hazırlanmıştır. Veri toplama aracının geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla beş Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşü alınmıştır. Sonuç olarak uzmanların görüşü doğrultusunda beş yeterlik alanını kapsayan, yapılandırılmış üç görüşme sorusu oluşturulmuş ve bu sorular aracılığıyla araştırmanın verileri toplanmıştır. Bu sorular “1. Sizce Türkçe öğretmenliği bölümünün siz öğretmen adaylarını yetiştirmeye yönelik ne gibi hedefleri vardır?” ile “2. Sizce Türkçe eğitimine özgü beceri ve yetkinlikler neler olmalıdır?” gibi açık uçlu iki sorudan oluşur. Ayrıca bir de “3. İyi bir Türkçe öğretmeni olmak için.....” biçiminde bir boşluk doldurma sorusu da görüşme formunda yer almıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunun araştırma soruları dikkate alınarak sunulmasına olanak veren betimsel analiz; elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılar kullanıldığı ve elde edilen sonuçların neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda öncelikle her katılımcının görüşü yöneltile sorular tema kabul edilerek ele alınmış ve her bir araştırma sorusuna verilen yanıtlara ilişkin kodlar o tema altında oluşturulmuştur. Ardından her bir temaya ait olan kodlara ilişkin frekans değerleri hesaplanmıştır. Kodların oluşturulmasında MEB (2017) tarafından yayınlanan “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” esas alınmıştır. Ayrıca araştırmanın iç geçerliğini artırabilmek için bulgular bölümünde çalışma gurubunun verdiği yanıtlardan doğrudan alıntılar sunulmuştur.

Bulgular ve yorum

1. Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenlemeye ilişkin bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliğine yönelik görüşlerini özel alan yeterlikleri bağlamında değerlendirmenin amaçlandığı bu çalışmada görüşme formundan elde edilen veriler doğrultusunda birinci yeterlik alanı olan Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme ile bu yeterlik alanının alt boyutlarına ilişkin elde edilen görüşlere ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenlemeye ilişkin görüşleri

Türkçe öğretmenin Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenlemesine ilişkin öğretmen adayı görüşü (f)	Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenlemeye ilişkin belirlenen alt yeterlikler
Ders anlatma tekniklerini bilmeli (9) Öğretim yöntemlerini kullanmalı (5) Dilimizi en iyi biçimde öğretmeli (15)	Türkçe Öğretimine Uygun Planlama Yapabilme
----- (0)	Türkçe Öğretimine Uygun Öğrenme Ortamları Düzenleyebilme
Kitaplar (8) Dergi ve gazeteler (3)	Türkçe Öğretim Sürecine Uygun Materyaller ve Kaynaklar Kullanabilme
İnternet (21)	Türkçe Öğretiminde Teknolojik Kaynakları Kullanabilme
Toplam (61)	

Tablo 2'ye göre Türkçe öğretmen adaylarının öğretim sürecini planlama ve düzenleme yeterlik alanında Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme alt yeterliği dışındaki diğer üç yeterlik alanına ilişkin görüşlerinin (f=61) olduğu görülür. İlk olarak Türkçe öğretimine uygun planlama yapabilme alt yeterliği incelendiğinde (f=29), Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerine göre bir Türkçe öğretmeni “ders anlatma tekniklerini bilmeli” (f=9), “öğretim yöntemlerini kullanmalı” (f=5) ve “dilimizi en iyi biçimde öğretmeli” (f=15) dir.

İkinci olarak Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme alt yeterliği incelendiğinde bu alt yeterliğe ilişkin öğretmen adaylarının görüş bildirmedikleri görülür. Oysa öğretim sürecini planlama ve düzenlemenin en önemli boyutlarından biri de uygun öğrenme ortamları düzenlemedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme konusunda bilgilendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Üçüncü alt yeterlik Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilmedir. Bu alt yeterliğe ilişkin Türkçe öğretmen adayları yalnızca “kitap” (f=8), “dergi ve gazeteler” i (f=3) materyal olarak kullanabileceklerini belirtmiştir. Benzer biçimde Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme alt yeterliğine ilişkinde yalnızca “internet”i (f=21) teknolojik kaynak olarak belirtmişlerdir. Bu bulgular, Türkçe öğretmen adaylarının materyal türleri, e-kaynaklar ve çoklu materyallere ilişkin daha donanımlı yetiştirilmesi gerektiğinin göstergesidir.

2. Dil becerilerini geliştirmeye ilişkin bulgular

Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenliğine yönelik görüşlerini özel alan yeterlilikleri bağlamında değerlendirmenin amaçlandığı bu çalışmada görüşme formundan elde edilen veriler doğrultusunda ikinci yeterlik alanı olan dil becerilerini geliştirme ile bu yeterlik alanının alt boyutlarına ilişkin elde edilen görüşlere ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Türkçe öğretmeni adaylarının dil becerilerini geliştirmeye ilişkin görüşleri

Türkçe öğretmenin dil becerilerini geliştirmesine ilişkin öğretmen aday görüşü (f)	Türkçe alanında dil becerilerini geliştirmeye ilişkin belirlenen alt yeterlikler
Türkçeyi sevmeli (9) Türkçenin tarihini bilmeli (6) Türkçeyi düzgün kullanmalı (12) Dilimizi en iyi şekilde korumalı (11) Dilini doğru bilmeli ve akıcı konuşmalı(15)	Öğrencilerin Türkçeyi Doğru ve Etkili Kullanmalarını Sağlayabilme
Dinlemeyi sevmeli (3) Okumayı sevmeli (24) Okuduğunu anlamalı (5) Güzel yazı yazmalı (17) Dört temel dil becerisini geliştirmeli (13)	Öğrencilerin Dinleme/İzleme, Konuşma, Okuma, Yazma Becerilerini Geliştirebilme
----- (0)	Anlama ve Anlatım Güçlüğü Çeken Öğrencilere Yönelik Uygulamalar Yapabilme
----- (0)	Türkçe Öğretiminde Özel Gereksinimli ve Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencileri Dikkate Alan Uygulamalar Yapabilme
Anadiline sahip çıkmalı (12) Akıcı konuşmalı (17) Diksiyonu güzel olmalı (22) Hitabet yeteneği olmalı (3) Etkili konuşmalı (5)	Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımı ve İletişim Açısından Model Olabilme
Atatürkçülüğü aşılmalı (5) Mustafa Kemal Atatürk'ün Türk diline bakışını benimsemeli (25) Toplam (203)	Atatürk'ün Türk Dili ve Ulusal Değerlerle İlgili Düşünce ve Görüşlerini Öğretim Sürecindeki Uygulamalara Yansıtabilme

Tablo 3'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının dil becerilerini geliştirme yeterlik alanında anlama ve anlatım güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilme ve Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme alt yeterliği dışındaki diğer dört yeterlik alanına ilişkin görüşlerinin olduğu (f=203) görülür. İlk olarak öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme alt yeterliği incelendiğinde (f=53) Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre bir Türkçe öğretmeni "Türkçeyi sevmeli" (f=9), "Türkçenin tarihini bilmeli" (f=6), "Türkçeyi düzgün kullanmalı" (f=12), "Dilimizi en iyi şekilde korumalı"(f=11) ve "Dilini doğru bilmeli ve akıcı konuşmalı" (f=15) dir. Bu durum Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçeyi doğru ve etkili kullanma konusunda sağduyuya sahip olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirebilme alt yeterliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adayları "Dört temel dil becerisini geliştirmeli" (f= 13), "Dinlemeyi sevmeli" (f=3), "Okumayı sevmeli" (f=24), "Okuduğunu anlamalı" (f=5) ve "Güzel yazı yazmalı" (f=17) görüşlerini

bildirmişlerdir. Bu görüşlerden hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının dört temel dil becerisini geliştirmeye ilişkin yeterli farkındalıklarının olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dil becerilerini geliştirme yeterlik alanında anlama ve anlatım güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilmek ve Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilmek alt yeterliği konusunda hiçbir görüş bildirmediği Tablo 3'te görülmektedir. Bu iki alt yeterlikte karşılaşılan bu durum dil becerilerini geliştirmede özel gereksinime sahip olan öğrencilere nasıl bir öğretim yaklaşımı benimseneceğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının yeterli olmadığı bir kanıttır. Bu durum Türkçe öğretmeni adaylarının özel gereksinimleri bireylere yönelik yapılacak öğretim biçiminden mutlaka lisans eğitimlerinde yeterli olmalarının sağlanması gerektiğini gösterir.

Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme alt yeterliği incelendiğinde (f=59), Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre bir Türkçe öğretmeni “Anadiline sahip çıkmalı” (f=12), “Akıcı konuşmalı” (f=17), “Diksiyonu güzel olmalı” (f=22), “Hitabet yeteneği olmalı” (f=3) ve “Etkili konuşmalı” (f=5) dir. Bu bulgulardan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunun benzer görüşü taşıdığı ve iletişim açısından model olabilme yeterliğine sahip oldukları söylenebilir.

Dil becerilerini geliştirme yeterlik alanında belirlenen son alt yeterlik “Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme” dir. Bu alt yeterlik alanına ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri (f=29), bir Türkçe öğretmeni “Atatürkçülüğü aşılmalı” (f=5) ve “Mustafa Kemal Atatürk’ün Türk diline bakışını benimsemeli” (f=24) biçimindedir.

3. Dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliğine yönelik görüşlerini özel alan yeterlilikleri bağlamında değerlendirmenin amaçlandığı bu çalışmada görüşme formundan elde edilen veriler doğrultusunda üçüncü yeterlik alanı olan dil gelişimini izleme ve değerlendirme ile bu yeterlik alanının alt boyutlarına ilişkin elde edilen görüşlere ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenin dil gelişimini izleme ve değerlendirmesine ilişkin öğretmen aday görüşü (f)	Türkçe alanında dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin belirlenen alt yeterlikler
----- (0)	Türkçe Öğretimine İlişkin Yapacağı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Amaçlarını Belirleyebilme
----- (0)	Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanabilme
----- (0)	Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Belirlemeye Yönelik Yapılan Ölçme Sonuçlarını Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlayabilme

(o)	Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Belirlemeye Yönelik Yapılan Ölçme Değerlendirme Sonuçlarını Uygulamalarına Yansıtabilme	----
Toplam (o)		

Tablo 4'e göre dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterlik alanında bulunan "Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme", "Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme", "Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme" ve "Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme" alt yeterlik alanlarının hiçbirinde Türkçe öğretmeni adaylarının görüş bildirmediği görülür. Bu durum Türkçe öğretmeni adaylarının dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye yönelik ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri konusunda yeterli olmadığına bir göstergesidir.

4. Okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliğine yönelik görüşlerini özel alan yeterlikleri bağlamında değerlendirmenin amaçlandığı bu çalışmada görüşme formundan elde edilen veriler doğrultusunda dördüncü yeterlik alanı olan okul, aile ve toplumla iş birliği yapma ile bu yeterlik alanının alt boyutlarına ilişkin elde edilen görüşlere ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapmaya İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenin okul, aile ve toplumla iş birliği yapmasına ilişkin öğretmen adayı görüşü (f)	Türkçe alanında okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin belirlenen alt yeterlikler	----
Öğrencilerinin aile içinde akıcı konuşmalarını desteklemeli (5) Dile karşı bilgili olmalı ve aileleri bilgilendirmeli (3) Daha iyi, bilgili ve duyarlı nesiller yetiştirmeli (6)	Öğrencilerin Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailelerle İş Birliği Yapabilme	
Öğrencilerinin ulusal bayram ve törenlere katılmalarını ve onları sevmelerini sağlamalı (15)	Öğrencilerin Ulusal Bayram ve Törenlerin Anlam ve Önemini Farkına varmalarını ve Törenlere Aktif Katılmalarını Sağlayabilme	
Ulusal bayram ve törenleri yönetebilmeli (6)	Ulusal Bayram ve Törenlerin Yönetim ve Organizasyonunu Yapabilme	
Türk dilini ve kültürünü tanıtıcı olmalı (12) Kültür aktarıcısı ve taşıyıcısı olmalı (21)	Okulun Kültür ve Öğrenme Merkezi Hâline Getirilmesinde Toplumla İş Birliği Yapabilme	----
Lider olmalı (4) Rol model olmalı (16) Topluma örnek olmalı (9)	Toplumsal Liderlik Yapabilme	

Toplam (97)

Tablo 5'e göre Türkçe öğretmeni adayları okul, aile ve toplumla iş birliği yapma yeterlik alanının tüm alt boyutlarında görüş bildirmişlerdir (f=97). Bu yeterlik alanının ilk alt yeterliği öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilme (f=14) incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre bir Türkçe öğretmeni "Öğrencilerinin aile içinde akıcı konuşmalarını desteklemeli" (f=5), "Dile karşı bilgili olmalı ve aileleri bilgilendirmeli" (f=3) ve "Daha iyi, bilgili ve duyarlı nesiller yetiştirmeli" (f=6) dir.

Okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya yönelik diğer iki alt boyutta da "öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme (f=15) ile ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme (f=6)" Türkçe öğretmeni adayları benzer görüşler bildirmişlerdir. Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre bir Türkçe öğretmeni, öğrencilerinin ulusal bayram ve törenlere katılmalarını ve onları sevmelerini sağlamalı ve ulusal bayram ve törenleri yönetebilmelidir.

Tablo 5'e göre okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme alt yeterlik alanına ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarına göre bir Türkçe öğretmeni "Türk dilini ve kültürünü tanıtıcı olmalı" (f=12) ve "Kültür aktarıcısı ve taşıyıcısı olmalı" (f=21) dır. Bu alt yeterliğe ilişkin çalışmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının dil öğretiminin aynı zamanda bir kültür aktarımı da olduğunun bilincinde olduğu biçiminde yorum yapılabilir.

Bu yeterlik alanının son alt yeterliği toplumsal liderlik yapabilmelidir. Türkçe öğretmeni adaylarına göre de bir Türkçe öğretmeni "Lider olmalı" (f=4) , "Rol model olmalı" (f=16) ve "Topluma örnek olmalı" (f=9) dır. Bu bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğinin tümü için oldukça önemli olan bir yeterlik alanına ilişkin bilinç düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

5. Türkçe alanında mesleki gelişim sağlamaya ilişkin bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliğine yönelik görüşlerini özel alan yeterlilikleri bağlamında değerlendirmenin amaçlandığı bu çalışmada görüşme formundan elde edilen veriler doğrultusunda beşinci yeterlik alanı olan Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama ile bu yeterlik alanının alt boyutlarına ilişkin elde edilen görüşlere ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Alanında Mesleki Gelişim Sağlamaya İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenin Türkçe alanında mesleki gelişim sağlamasına ilişkin öğretmen aday görüşü (f)	Türkçe alanında mesleki gelişim sağlamaya ilişkin belirlenen alt yeterlikler
Dile ilişkin en küçük ayrıntıları bilmeli (5) Diksiyonu çok iyi olmalı (29)	Mesleki Yeterliklerini Belirleyebilme
Kendini geliştirmeli (18)	Türkçe Öğretimine İlişkin Kişisel ve Mesleki Gelişimini Sağlayabilme
----- (0)	Mesleki Gelişimine Yönelik Uygulamalarda Bilimsel Araştırma Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanabilme
Toplam (52)	

Tablo 6'ya göre Türkçe öğretmeni adayları, mesleki gelişim sağlama yeterlik alanında bir alt yeterlik hariç diğer alt yeterlik alanlarında görüşlerini bildirmiştir (f=52). Bu alanda ilk alt yeterlik "Mesleki yeterliklerini belirleyebilme" dir. Türkçe öğretmeni adayları mesleki yeterliklerine yönelik olarak bir Türkçe öğretmenin "Dile ilişkin en küçük ayrıntıları bilmeli" (f=5) ve "Diksiyonu çok iyi olmalı" (f=29) görüşündedir. Benzer biçimde "Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme" ye yönelik olarak da bir Türkçe öğretmeni "Kendini geliştirmeli" (f=18) demişlerdir.

Mesleki gelişim sağlama yeterlik alanında üçüncü alt boyut olan Türkçe öğretmeni adayları "Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme" ye ilişkin Türkçe öğretmeni adayları herhangi bir görüş bildirmemişlerdir. Bu duruma ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilmeye ilişkin yeterli olmalarının sağlanması için lisans eğitimlerinde bu konuda eğitim almaları gerektiği söylenebilir.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Bu araştırmada diğer tüm derslerin temelini oluşturan Türkçe dersini yürütecek Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliğine ilişkin görüşlerini özel alan yeterlikleri bağlamında değerlendirerek nitelikli ve yetkin bir Türkçe öğretmenin özellikleri ile öğretmenlere yönelik toplumsal beklentilerin ne olduğuna ilişkin bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonunda Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliğine özel alan yeterliklerine ilişkin farkındalıkları yüksek görüşler bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu yeterlikler kapsamında öğretim sürecini planlama ve düzenleme yeterlik alanında Türkçe öğretimine uygun plan yapma alt yeterlik alanında Türkçe öğretmeni adayları Türk dilini doğru biçimde öğretebilmek için Türkçe öğretimi yöntem ve tekniklerini iyi bilmek ve kullanmak gerekliliği yönünde görüş bildirmişlerdir. Alanyazında yer alan çalışmalarda da öğretmen adayları, öğretim sürecinde bir öğretmenin konuya uygun öğretim, strateji, yöntem ve teknikleri uygulayabilmesi gerektiği görüşünü belirtmişlerdir (Babacan ve Şaşmaz Ören, 2015; Taşdere ve Özsevgeç, 2012, Şengül ve Alkaya, 2016; Aktaş ve Aslan, 2022). Türkçe öğretmeni adayları açısından ise yapılan çalışmalarda öğretim uygulamaları açısından özyeterlik algılarının "iyi" düzeyde olduğunu belirtilmiştir (Lüle Mert, 2017, Ülper ve Bağcı, 2012). Bu sonuçlara öğretmen adaylarının uygun strateji, yöntem ve teknik kullanımına önem verdiklerini göstergesi olarak yorumlanabilir.

Araştırmada ikinci olarak Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilmeye ilişkin görüşleri incelenmiş ve öğretmen adaylarının bu alt yeterlik alanını içeren hiçbir görüş bildirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme konusunda öğretmen adaylarının kendini yeterli görmemesi üstünde durulması gereken bir sonuçtur. Çünkü öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme bir bütündür ve bu bütün uygun öğrenme ortamı ile birlikte öğretim sürecinin temelini oluşturur. Öğretimi planlama ve uygun öğrenme ortamlarında uygulama konusunda alanyazında bu çalışmanın sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar da vardır (Maltepe, 2011; Çoşkun, Gelen ve Öztürk, 2009). Ancak bu eksikliğin bir an önce giderilmesi için Türkçe öğretmenliği lisans derslerinin içeriğine yönelik çeşitli çalışmalar yapılmalıdır.

Üçüncü alt yeterlik Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilmedir. Bu alt yeterliğe ilişkin Türkçe öğretmeni adayları yalnızca kitap, dergi ve gazete ile interneti kaynak olarak belirtmişlerdir. Benzer biçimde Seferoğlu (2009) çalışmasında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarı olmayı bir öğretmenin önemli bir niteliği olarak gördüklerini belirtir. Şengül (2012) ve Maltepe (2011) de çalışmalarında öğretmen adaylarının Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme konusunda kendilerini “yeterli” gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Türkçe öğretiminde materyal türleri, e-kaynaklar ve çoklu materyallere ilişkin daha donanımlı yetiştirilmesi gerektiğine dikkat çeken bir sonuçtur.

Türkçe öğretimi özel alan yeterliklerinden ikinci yeterlik alanı, dil becerilerini geliştirme yeterlik alanıdır. Bu yeterlik içerisinde ilk alt yeterlik alanı öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme kapsamında, Türkçe öğretmeni adayları bu yeterliğin sağlanması için Türkçeyi sevmeye, Türkçenin tarihini bilme, Türkçeyi düzgün kullanma ve korumaya ilişkin görüş bildirdikleri görülmüştür. Türkçe öğretmeni adayları dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme alt yeterliklerin de benzer biçimde dinlemeyi-okumayı sevmeye, güzel yazı yazma, akıcı ve etkili konuşma, hitabet yeteneği olma, diksiyonu düzgün olma konularında görüş bildirmişlerdir. Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerinin düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, alanyazında değişik branşlarda yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir (Maltepe, 2011; Şengül, 2012; Kararmaz ve Arslan, 2014; Babacan ve Şaşmaz Ören, 2015; Aktaş ve Aslan 2022)

Çalışma sonunda dil becerilerini geliştirme yeterlik alanında, anlama ve anlatım güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilme ve Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme alt yeterliği konusunda nasıl bir öğretim yaklaşımı benimseneceğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının yeterli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde Maltepe (2011) çalışmasında Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme konusunda öğretmen adaylarının yarıdan fazlası (%66,3) kendilerini “yeterli” görmediğini belirtir. Buradan hareketle Türkçe eğitimi lisans programında bu yeterlik alanına yönelik öğretmen adaylarının anlama ve anlatma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik etkinlikler hazırlayabilecekleri alanlar yaratılmalı ve öğretmen adaylarının bu konuda yeterli olmaları sağlanmalıdır.

Dil becerilerini geliştirme yeterlik alanında “Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme” alt yeterlik alanına ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının anadili öğretiminde Atatürk milliyetçiliğini temel alan görüşte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alanyazında yer alan çalışmalarla desteklenmiştir (Babacan ve Şaşmaz Ören, 2015; Maltepe, 2011). Bu yeterlik alanında bulunan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme, sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme ve bu sonuçları uygulamalarına yansıtabilme alt yeterlik alanlarının hiçbirinde görüş bildirilmemiştir. Bu nedenle çalışmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye yönelik ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri konusunda yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde Coşkun, Gelen ve Öztürk (2009) Türkçe öğretmeni adaylarının yalnızca “%15,5” inin öğretimi değerlendirme alanında kendisini yeterli algıladığını belirtir. Ancak Şengül ve Alkaya (2016) tarafından yapılan çalışmada bu yeterliğin orta düzeyde olduğu saptanırken Maltepe, 2011; Kararmaz ve Arslan, 2014; Aktaş ve Aslan 2022 tarafından yapılan çalışmalarda katılımcıların dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye yönelik özel alan yeterliklerin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adayları okul, aile ve toplumla iş birliği yapma yeterlik alanının tüm alt boyutlarında görüş bildirmişlerdir. Daha iyi, bilgili ve duyarlı nesiller yetiştirmek için Türkçe öğretmenin topluma örnek, dil ve kültür aktarıcısı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre bir Türkçe öğretmeni, öğrencilerinin ulusal bayram ve törenlere katılmalarını ve onları sevmelerini sağlamalı ve ulusal bayram ve törenleri yönetebilme görüşünün çoğunlukta olduğu görülmüştür. Sonuç olarak Türkçe öğretmeni adaylarının Türk milli eğitiminin ve Türkçe dersi öğretim programının genel amaçlarında ifade edilen Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, Türkçeyi doğru ve etkili kullanan bireyler yetiştirme ilkelerini benimsedikleri söylenebilir. Babacan ve Şaşmaz Ören (2015) de benzer biçimde öğretmen adaylarının okul, aile ve toplumla işbirliği yapma özel alan yeterlik puanlarının yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Ancak alanyazında bazı çalışmalarda bu sonucun tersine öğretmen adaylarının kendilerini aile ve toplumla işbirliği yapma konusunda diğer boyutlara göre daha az yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2010; Şengül, 2012; Aktaş ve Aslan, 2022).

Türkçe öğretmeni adayları, mesleki gelişim sağlama yeterlik alanında bir Türkçe öğretmeni mutlaka "kendini geliştirmeli" demişlerdir. Öğretmen yeterlikleriyle ilgili alan yazın incelendiğinde de benzer sonuçlara rastlanmıştır. Alanyazında öğretmenin bireysel mesleki gelişiminde süreklilik ve yaşam boyu öğrenen konumda olması gerektiği vurgulanır (Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2010). Yapılan diğer çalışmalara bu görüşü destekler niteliktedir (Duman, 2012; Şengül, 2012). Ancak yine de bazı çalışmalarda değişik sonuçlar elde edildiği de görülmüştür. Örneğin, Şengül (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlamak için kendilerini "kısmen yeterli" buldukları saptanmıştır. Bu çalışmada da öğretmen adayları mesleki gelişim sağlama yeterlik alanında üçüncü alt boyut olan "Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme" ye ilişkin Türkçe öğretmeni adayları herhangi bir görüş bildirmemişlerdir. Benzer biçimde Karacaoğlu (2008) çalışmasında, en düşük yeterlik algısının da "alanındaki bilimsel çalışmalara katılım" konusunda olduğunu belirtmiştir. Bu duruma ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilmeye ilişkin yeterli olmalarının sağlanması için lisans eğitimlerinde bu konuda eğitim almaları gerektiği söylenebilir.

Son olarak öğretmen yeterliğinin eğitim sistemimin temel konularından biri olduğu açıktır. Oktay ve Unutkan (2008)'a göre de eğitim sürecinden istenilen verimin alınabilmesi ancak nitelikli öğretmenlerle gerçekleşebilir. Türkçe öğretmenlerinin de nitelikli olarak yetişmesi için özel alan yeterliğini sağlamış olmaları gerekir. Bu bağlamda öğretmen adayları tarafından özel alan yeterliklerinin geliştirilmesi için hem Türkçe öğretiminde hem de diğer alanlarda gerekli çalışmaların daha çok yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Aktaş, K. ve Aslan, M. (2022). A correlational study on preservice English teachers' special field competencies and possible selves. *Research in Pedagogy*, 12 (2), 298-309.
- Babacan, T. ve Şaşmaz Ören, F. (2015). Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji/ fen bilimleri öğretmenliği özel alan yeterlikleriyle ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4 (3), 47-61.
- Belet Boyacı, Ş. D. ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin Geleceği: 21. Yüzyıl Becerileri Perspektifiyle Türkçe Dersi Öğretim Programları". *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9, 708-738.
- Coşkun, E. , Özer, B. ve Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 123-136.

- Coşkun, E., Gelen, Ş. ve Öztürk, E. P. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(12), 140-163.
- Duman, D. (2012) Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri ve uygulama düzeylerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(11), 99-104.
- Karacaoğlu, Ö.C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 70-97.
- Kararmaz, S. ve Arslan, A. (2014). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(4), 203-232.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 9 (17), 39-56.
- Lüle Mert, E. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Özyeterlik Algılarının Değerlendirilmesi International Journal of Language Academy, 5(1), 125-134.
- Maltepe, S. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerine sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri. Journal of New World Sciences Academy, 6 (2), 1868-1877.
- MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, (2019). Genelge (27.05.2019). Sayı: 2019/8.
- MEB (2017). Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri. Ankara Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, (2019). Genelge (27.05.2019). Sayı: 2019/8.
- Oktay, A. ve Ö. P. Unutkan (2008). Çağdaş bir okul veya kurum olma sürecinde öğretmenlik. Kültür Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, Psikoloji Sempozyumu, 22 Mart, İstanbul.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ Örneği). Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2), 29-48.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Meslekî Gelişim. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 58, 40-45.
- Seferoğlu, S.S. (2009).Yeterlikler, standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimi. Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu, 12-13 Kasım 2009, Ankara, 204-217.
- Şengül, K. (2012). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri: bir durum belirleme çalışması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi.
- Şengül, K. ve Alkaya, E. (2016). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri: bir durum belirleme çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49 (2) 87-108.
- Taşdere, A. ve Özsevgeç, T. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında strateji-yöntem-teknik ve ölçme-değerlendirme bilgilerinin incelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi, Niğde.
- Uçak, S. ve Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında 21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6 (1), 76-93.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük özyeterlik algıları. Turkish Studies, 7(2), 1115-1131.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (2003). Case study research: design and methods. Sage Publications.

37. Okul öncesi dönemdeki çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi

Özlem YILMAZ DEMİREL¹

Atilla YAMAN²

APA: Yılmaz Demirel, Ö. & Yaman, A. (2023). Okul öncesi dönemdeki çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 604-615. DOI: 10.29000/rumelide.1285336

Öz

Erken okuryazarlık becerileri, doğumla başlayan ve ilkokula kadar devam eden bir süreci kapsamaktadır. Çocuğun çevresinden duyduklarına yönelik geliştirdiği ses şemaları ile kelime dağarcıkları gelişmekte, dile özgü beceriler sosyal çevresinden taklit ve model alma yoluyla kazanılmaktadır. Motor gelişimle birlikte kalem tutma becerileri ve okuma yazmaya yönelik olarak beden duruş pozisyonlarını öğrenme, el-göz koordinasyonunun gelişmesi her biri okuma yazma becerileri için ön koşul niteliğindedir. Okul öncesi dönem, çocukların tüm gelişim alanları açısından bütüncül, sistematik ve planlı olarak desteklendiği bir süreçtir. Bu süreçte kazandırılması beklenen beceriler arasında erken okuryazarlık becerileri de yer almaktadır. Bu çalışma kapsamında 60-72 aylık 23 çocuk ile 45-50 dakikalık bireysel görüşmeler yapılmış, çocukların erken okuryazarlık becerileri kapsamında ses bilgisel farkındalık becerileri, yazı farkındalığı, öykü anlama, görsel eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri anne ve babaların eğitim ve mesleki durumlarına göre incelenmiştir. Çalışma sonucunda anne ve babaların eğitim mesleki durumlarına göre erken okuryazarlık becerileri açısından anlamlı farklılıklar oluşmazken annelerin eğitim durumlarının yükselmesi ve annelerin öğretmen, babaların da sağlık personeli olması durumlarında çocukların erken okuryazarlık becerilerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Erken okuryazarlık, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, yazı yazma öncesi beceriler

Examining the early literacy skills of pre-school children in terms of different variables

Abstract

Early literacy skills cover a process that starts with birth and continues until primary school. Vocabulary develops with the sound schemes that the child develops for what s/he hears from her environment, and language-specific skills are acquired through imitation and modeling from her social environment. Along with motor development, learning pen-holding skills and body postures for reading and writing, and the development of hand-eye coordination are all prerequisites for literacy skills. Preschool period is a process in which children are supported in a holistic, systematic and planned manner in terms of all developmental areas. Early literacy skills are among the skills expected to be acquired in this process. Within the scope of this study, individual interviews of 45-50

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi (Karaman, Türkiye), ozlemyilmaz@kmu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9999-1120 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285336]

² MEB, Karaman Merkez Nurcan Kocakaya Anaokulu (Karaman, Türkiye), atilla_yaman42@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1202-2587

minutes were conducted with 23 children aged 60-72 months and their phonological awareness skills, print awareness, story comprehension, visual matching and pre-writing skills were examined according to education and training examined according to the educational and professional status of the parents. As a result of the study, while there was no significant difference in terms of early literacy skills according to the educational professional status of the parents, it was concluded that the early literacy skills of the children increased when the educational status of the mothers increased and the mothers were teachers and the fathers were health personnel.

Keywords: Early literacy, phonological awareness, writing awareness, pre-writing skills.

Giriş

Erken okuryazarlık becerileri, doğumdan itibaren edinilmeye başlanan ve kişilerin yaşamları süresince, onların sosyal ve akademik hayatlarına doğrudan etki eden kritik bir beceridir (Altınkaynak, 2019). Okuma ve yazma denildiği zaman ilk akla gelen sözcükleri okuyup yazabilme becerisidir. Sözcükleri okuyup yazabilmek ise okuma ve yazma sürecinin özeti niteliğindedir. Fakat formal olarak okuma yazma öğretimine başlanılmadan önce, çocukların okuma ve yazmaya ilişkin sahip olmaları gereken ön koşul bilgi, beceri ve tutumların tümü olarak ifade edilen erken okuryazarlık becerileri, başarılı bir okuyucu olabilmek için kazanılması gereken en temel beceriler arasında yer almaktadır. Okuma ve yazmaya yönelik kazanılan bu ön becerilerin kazanımı erken çocukluk dönemi içerisinde gerçekleşmektedir ve süreç; kişinin bilgi geçmişini ve eğitim tecrübelerini de içerisine alan geniş bir anlamı kapsamaktadır (Uzuner, 1997; Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010; Karaman, 2013; Kargın, Güldenoğlu & Ergül, 2017). Bu açıdan bakıldığı zaman okuryazarlığın tek ve genel bir tanımının yapılması zordur. Çünkü okuryazarlık, kültürlerden, koşullardan, ihtiyaçlardan ve zamandan dolayı değişiklik göstermektedir ve eğitim sistemi içerisinde okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında izlenen planlı yollardan etkilenen etkin bir olgudur (Feyman Gök, 2013). Buna rağmen okuma yazma becerileri, sadece ilkokulla ilişkilendirebilecek bir beceri değildir. Yaşamın ilk yıllarından itibaren kazanılmaya başlanan, kavramlara yönelik oluşan bilişsel şemaları ve dil gelişimini kapsayan ön beceriler, okuma-yazma becerilerinin temelidir. Erken yaşlardan itibaren çocuklara sunulan uyarıcı çevre olanakları erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesine olanak sunar. Uyarıcı çevre olanakları sayesinde çocuklar ana diline ait bileşenlerin, sözcüklerin, sözcük kalıplarının farkına varır; bilişsel süreçlerin de etkisiyle erken okuryazarlık becerilerine dair yeni şemalar geliştirir.

Aşıcı (2009) okuryazarlığın yazı sembollerini seslendirme ve metinleri okumanın da ötesinde dil gelişimi ve bilişsel becerileri gerektiren iletişim, tutum ve becerileri de ifade eden bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığı zaman; erken okuryazarlık becerileri ile okuma başarısı arasında güçlü bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Erken okuryazarlık becerileri, çocukların ilkokula başladıklarında, okuma performanslarının en güçlü yordayıcı niteliği kazanmaktadır (National Early Literacy Panel, 2008; Kargın, Güldenoğlu & Ergül, 2017).

1930'lu yıllardan 1970'li yıllara kadar olan süreçte eğitimciler; okuma yazma eğitimleri için çocukların biyolojik ve nörolojik olarak hazır olmaları gerektiğini savunmuşlardır. Bu açıdan bakıldığı zaman çocukların zihin yaşı olarak 6 yaş sonrasına gelmeden okuma eylemini gerçekleştiremeyecekleri ve yazmayı da okumayı öğrendikten sonra öğrenebilecekleri düşünülmüştür (Delican & Ateş, 2021). Oysa ki okuma yazma sadece ana dile ait yazılı sembollerin oluşturulması ve oluşturulan sembollerin sözel ifade edilmesinden ibaret değildir. Bu evreye geçmeden önce ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı,

anlama becerisi, kalem tutma becerileri gibi öncüllerin kazanılması gerekmektedir. Tüm bu beceriler de erken okuryazarlık kavramı içerisinde yer alır.

Tüm bu verilen bilgiler ışığında erken okuryazarlık becerileri;

- Fonolojik/ses bilgisel farkındalık (hece farkındalığı, uyak farkındalığı, sesbirim farkındalığı),
- Yazı farkındalığı,
- Alfabe/harf farkındalığı,
- Sözel dil becerisi,
- Yazı yazma becerisi olarak sıralanabilir (Neuman & Dickinson, 2002; Aarnoutse, Leeuwe & Verhoeven, 2005; Spira, Bracken & Fischel, 2005; Karaman, 2015).

Yukarıda verilen beceriler, okuma ve yazma becerileri öncesinde çocuklara kazandırılması beklenen temel ve hazırlayıcı becerilerdir. “Okuma öncesi” olarak tanımlanan bu durum için “gelişen okuryazarlık” ya da “filizlenen okuryazarlık” kavramları kullanılmıştır. Bu süreçte çocuklara okuma ve yazma eğitimi verilmez, okuma yazma öğretilmez (Çetin, 2019; Canibey, 2022). Ancak okuma ve yazmaya ön koşul niteliğinde olan beceriler kazandırılır. Çocukların bu becerilere sahip olması okuma ve yazma eğitimlerine başladıkları zaman, onların hazır hale gelmesini kolaylaştırmış olacaktır. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarda, gelişen okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenebilmesi için, hem evde hem de okulda yaş ve gelişim düzeylerine uygun etkinlik örnekleri ve ortam düzenlemeleri yapılabilir.

İster “gelişen okuryazarlık” isterse de “filizlenen okuryazarlık” olarak tanımlansın erken okuryazarlıkta esas olan okuma yazma eğitimi vermek değildir; esas olan okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazmaya karşı bilgi, beceri ve tutumlarındaki farkındalıkların oluşmasını sağlamaktır (Feyman Gök, 2013). Oluşan bu farkındalık, aynı zamanda, okul öncesi dönem çocuklarının okula uyumlarını kolaylaştırarak ilkokula başladıkları zaman okumayı da kolay öğrenmelerini sağlamaktadır (Gupta, 2009). Kazandırılan bu bilgi, beceri ve tutumlar sayesinde ilkokulda öğrenecekleri okuma yazma becerilerinin temeli atılmış olur; okul öncesi eğitimin temel amaçları içerisinde yer alan “çocukları ilköğretime hazırlama” hedefine ulaşılmış olunur.

Çocukların akademik başarıları ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiye yönelik çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan elde edilen bulgulara göre; okul öncesi dönemde kazanılan sözcük bilgisi, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve alfabe/harf farkındalığının ilkokulda okuma başarısına etki ettiği (Griffith & Olson, 1992; Riley, 1996; Yopp & Yopp, 2000; Greene & Lynch-Brown, 2002; Pullen & Justice, 2003); aynı zamanda da erken okuryazarlık becerilerinin ilkokulun yanı sıra ortaöğrenim dönemlerinde de çocukların akademik başarılarını olumlu yönde etki sağladığı (Cuningham & Stanovich, 1997; Dickinson & McCabe, 2001) sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar, erken okuryazarlık becerilerinin çocukların tüm eğitim hayatlarına etki eden uzun soluklu bir sürecin başlangıcı olduğunun kanıtı niteliğindedir. Burada özenle üzerinde durulması gerek nokta; bu becerilerin kazanımına yönelik okul öncesi dönem çocuklarına sunulan imkânlardır.

Erken okuryazarlık becerilerinde amaçlanan hedeflere ulaşılmanın bir yolu da eğitim ortamlarında yapılan düzenlemelerden geçmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında, özellikle kitap merkezlerinde

yapılan düzenlemeler ile çocukların ilgi ve dikkatleri bu yöne çekilebilir. Bu merkezde çocuklara sunulacak kitap içerikleri onların yaş gelişim seviyelerine göre görseller içeren, yazı/görsel uyumunun olduğu, dayanıklı, ilgi çekici türden olan yaş grubuna göre sözcüksüz ya da az sözcüklü resim okumaya teşvik edici, klasik hikâye ya da masal ve geleneksel hikâyelerden oluşan, süreli yayınları ve çizme, boyama, yapılandırma gibi etkinlikleri de barındıran türlerden olmasına dikkat edilmelidir. Yer verilen bu türden tüm etkinlikler, erken okuryazarlığın erken dönemlerden itibaren çocukların dil, sözcük, şiir vb. dünyasına erken dönemlerden itibaren girmesi olarak da ifade edilebilir (Feyman Gök, 2013; Lerner, 2000). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme ortamlarında yapılabilecek bu düzenlemelerin yanı sıra gerek ebeveynlerin gerekse öğretmenlerin çocuklar ile etkileşimli kitap okumaları da bu sürece olumlu şekilde katkılar sağlayacaktır (Ergül, Dolunay Sarıca & Akoğlu, 2016).

Erken okuryazarlık becerileri okul öncesi döneme denk gelen süreç içerisinde ele alınmaktadır. Bu süreç de 0-6 yaş kapsamaktadır. Gerek ülkemizde gerekse yurtdışında erken okuryazarlık becerilerinin kazanımına büyük önem verilmekte ve özellikle son yıllarda bu alanda yapılan çalışmaların sayısı artmaktadır. Bu çalışmalar kapsamında erken okuryazarlık becerilerine temel oluşturan ön koşullar ve bu koşulların kazanımı, karşılaşılan güçlükler ve erken okuryazarlık becerilerinin kazanımına etki eden faktörler araştırılmaktadır. Sosyo-ekonomik ve kültürel nedenler, ailelerin demografik yapıları, okula başlama yaşı ve devam süresi gibi pek çok etken erken okuryazarlık becerilerinin kazanımına etki etmektedir.

Anne-babaların yaşları ve eğitim durumları, kardeş sayıları, okul öncesi eğitim alma süreleri, çocukların bulunduğu yerleşim bölgeleri (köy, kent) gibi etkenlere Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı (EOBDA) ile değerlendirilmiştir. Ele alına bu değişkenlerin erken dönemlerden itibaren okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Özbay, 2019; Sağlam, 2020; Şen, 2020). Bu çalışma kapsamında da, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri ile anne-babaların eğitim durumları ve meslekleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Okul öncesi dönem çocukların erken okuryazarlık becerileri Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı (EOBDA)'na göre değerlendirilmiştir.

Yöntem

Bu çalışma, bir konu ya da olaya dair katılımcıların görüşlerini ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği araştırma türlerinden tarama modelinde desenlenmiştir (Büyüköztürk vd, 2008). Bu modelde, çok sayıda öğeden oluşan bir evrenden, evren hakkında yargıya varmak amacıyla evrenden alınan bir grup üzerinden çalışma yürütülmüştür (Karasar, 2017).

Çalışmanın etik izni Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 06.01.2022 tarih ve 09 sayılı kararı ile alınmıştır. Araştırma kapsamında yer alan çocukların ebeveynleri araştırmanın amacı, çalışmanın uygulanışı ve nihai hedefleri konusunda bilgilendirilmiş, gönüllü katılımcı olduklarına dair onam formu alınmıştır.

Çalışma grubu

Çalışmaya ait veriler, Karaman il merkezinde bulunan bir bağımsız anaokuluna devam eden 60-72 ay arasındaki okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan birebir çalışmalar neticesinde elde edilmiştir. Çalışma öncesinde ebeveynlere çalışma hakkında bilgi verilmiş, çalışmaya katılım konusunda gönüllü olan ebeveynleri çocukları çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu süreçte çalışmaya katılmak istemeyen ebeveyn

olmamıştır. Ebeveynlerle yapılan görüşme esnasında kendilerine ait demografik bilgiler ve “Gönüllü Katılım Onam Formu” ile onay alınmıştır. Çalışma başlangıcında okul öncesi dönem çocuklarına çalışmanın içeriği hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ardından uygulama aşamasına geçilmiştir. Veri toplama süreci, her çocukla birebir yapılan 45-50 dakikalık görüşmelerle yapılmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA), çocuklarla yapılan görüşmeler esnasında doldurulmuş, puanlaması çocukla görüşme bittikten sonra yapılmıştır. Puanlama doğru yanıtlar için “1” yanlış yanıtlar için “0” puan verilerek değerlendirilir.

Çalışmaya katılan çocukların ebeveynlerine ait demografik bilgiler aşağıda verilmiştir:

Tablo 1: Anne Babaların Eğitim Durumlarına Ait Demografik Bilgiler

		Eğitim Durumu						
		İlkokul	Ortaokul	Lise	Önlisans	Lisans	Lisansüstü	Toplam
Anne	n	2	4	8	5	3	1	23
	%	8,7%	17,4%	34,8%	21,7%	13,0%	4,3%	100,0%
Baba	n	4	2	4	1	11	1	23
	%	17,4%	8,7%	17,4%	4,3%	47,8%	4,3%	100,0%
Total	n	6	6	12	6	14	2	46
	%	13,0%	13,0%	26,1%	13,0%	30,4%	4,3%	100,0%

Tablo 1'e göre; ebeveynlerin eğitim durumlarına göre demografik özellikleri incelendiğinde; annelerin en çok %34,8'lik oran ile lise ve babaların da en çok %47,8'lik oran ile lisans mezunu oldukları görülmektedir.

Tablo 2: Anne Babaların Mesleki Durumlarına Ait Demografik Bilgiler

		Mesleki Durum								
		çalışmıyor	işçi	sağlık personeli	öğretmen	emniyet personeli	özel sektör çalışanı	esnaf	mühendis	Toplam
anne	n	17	1	2	1	0	2	0	0	23
	%	73,9%	4,3%	8,7%	4,3%	0,0%	8,7%	0,0%	0,0%	100,0%

baba	n	0	3	2	2	3	8	4	1	23
	%	0,0%	13,0%	8,7%	8,7%	13,0%	34,8%	17,4%	4,3%	100,0%
Total	n	17	4	4	3	3	10	4	1	46
	%	37,0%	8,7%	8,7%	6,5%	6,5%	21,7%	8,7%	2,2%	100,0%

Tablo 2'e göre; ebeveynlerin mesleki durumlarına göre demografik özellikleri incelendiğinde; annelerin en çok %73,9'luk oran ile çalışmadığı ve babaların da en çok %34,8'lik oran ile özel sektör çalışan oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Kişisel Bilgi Formu: Anne öğrenim durumu, anne meslek, baba öğrenim durumu ve baba meslek sorularına yer verilmiştir.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA): Bu çalışma kapsamında, okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerileri değerlendirmek amacıyla Karaman (2013) tarafından geliştirilen “*Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)*” kullanılmıştır. Ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öykü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri olmak üzere toplam 5 alt boyutta 96 maddeden oluşmaktadır. EOBDA içerisinde bulunan alt testlerin geçerlik çalışmaları için açımlayıcı, doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış aynı zamanda madde ayırt edicilik değerleri incelenmiştir. Güvenirlik çalışmaları için alt testlerde KR-20, test tekrar test ve iki yarı güvenirlik değerleri incelenmiştir. Analizler sonucunda, “Ses bilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme” alt testinde 5 faktör ve toplamda 53 madde içermektedir. “Yazı Farkındalığı” alt testi 3 faktör ile 16 madde içerirken, “Öyküyü Anlama”, “Görselleri Eşleştirme” ve “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” alt testleri ise tek faktörlü ve 9’ar madde olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına bakıldığında “Yazı Farkındalığı” ve “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” alt testlerinde düşük bir uyuma, diğer alt testlerde ise kabul edilebilir uyum değerleri olduğu belirlenmiştir. Alt ve üst %27’lik gruplarda yapılan ayırt edicilik analizleri sonucuna göre tüm maddelerin ayırt edici olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada, farklı bir grupla çalışılması nedeniyle ölçeğin güvenirlik katsayısına bakılmıştır. EOBDA Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı alt boyutlarına göre Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerinin Değerlendirilmesi toplam için .96, Yazı Farkındalığı için .81, Öyküyü Anlama için .79, Görselleri Eşleştirme için .75, Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme için .72 bulunmuştur (Karaman, 2019).

Verilerin toplanması ve analizi

Veriler, çocuklarla birebir yapılan 45-50 dakikalık görüşme sürecinde toplanmıştır. İlgili alanlardaki test maddelerine verilen her bir doğru cevap 1 puan, her bir yanlış cevap da 0 puan olarak kodlanmaktadır. Çocukların okuma-yazma bilme, 1 ve 0 puanlarını anlamlandırma ve yapamadıklarını düşünme olasılığına karşılık doğru ve yanlış sütunlarına nokta konulmuştur. Çalışma bitiminde puanlama yapılmıştır. Değerlendirme aşamasında ilgili maddelerdeki yönergeler puanlanmadan önce deneme yapılmış, uygulamanın nasıl olacağı çocuklar denemiş ardından ilgili alandaki maddenin uygulamasına geçilmiştir. Deneme maddesi puanlamaya dâhil edilmemiştir. Ses bilgisel farkındalık

becerileri, yazı farkındalığı, öykü anlama, görsel eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri alt testleri ayrı ayrı değerlendirilebileceği gibi bir bütün olarak da değerlendirilebilmektedir. Bu çalışmanın kapsamına 5 alt test dâhil edilerek değerlendirme yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 25.0 programı kullanılmış olup non-parametrik ölçümlerden Kruskal-Wallis testten yararlanılmıştır.

Bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının okuryazarlık becerilerini erken dönemlerden itibaren kazanmış olmaları akademik hayatlarına doğrudan etki eden en önemli unsurların başında yer almaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu sosyal ortamın kendisine sunmuş olduğu uyarıcı çevre, ebeveynlerin eğitim ve mesleki durumları, çocukların okul öncesi eğitime devam durumları vb. erken okuryazarlık becerilerine etki eden değişkenlerden sadece bazılarıdır. Bu çalışmada EOBDA kapsamında yer alan “aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme, uyaklı sözcükleri eşleştirme, sözcüklerin başlangıç sesini bulma, uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme, aynı sesle başlayan sözcük üretme, farklı sesle başlayan sözcük bulma, hece ve sesleri silme, sesleri birleştirme, ölçek kapsamında oluşturulan öykü kitabına özgü yazı farkındalığı ve öyküyü anlama alt testleri, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri”ni değerlendirmeye yönelik yönergeler verilmiştir. Çocukların ölçekten almış oldukları toplam puanlar ebeveynlerin demografik özellikleriyle ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir.

Çalışmadan elde edilen verilere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3: Anne eğitim durumunun EOBDA puanlarına etkisi

Anne Eğitim	n	\bar{x}	sig
İlkokul	2	7,00	,743
Ortaokul	4	12,25	
Lise	8	10,56	
Önlisans	5	13,40	
Lisans	3	15,00	
Lisansüstü	1	16,50	

*p < 0,05

Tablo 3'e bakıldığı zaman annenin eğitim durumu ile çocukların EOBDA'dan almış oldukları puan arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Fakat annenin lisansüstü eğitime sahip olması çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4: Baba Eğitim Durumunun EOBDA Puanlarına etkisi

Baba Eğitim	n	\bar{x}	sig
İlkokul	4	10,75	,378
Ortaokul	2	7,50	
Lise	4	9,38	
Önlisans	1	22,00	
Lisans	11	12,59	
Lisansüstü	1	20,00	

*p < 0,05

Tablo 4'e bakıldığı zaman babanın eğitim durumu ile çocukların EOBD'A'dan almış oldukları puan arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Önlisans ve lisanüstü düzeyde yalnızca 1'er baba bulunmaktadır. Bu eğitim kademelerinde daha fazla sayıda babanın bulunması durumu değiştirebilir. İlgili eğitim kademelerindeki katılımcı sayısının azlığı göz önünde bulundurularak ve ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyindeki eğitim durumları ile lisans düzeyi karşılaştırıldığı zaman babanın lisans eğitimine sahip olmasının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 5: Annenin mesleğinin EOBD'A puanlarına etkisi

Anne Meslek	n	\bar{x}	sig
Çalışmıyor	17	12,53	,239
İşçi	1	2,00	
Sağlık Personeli	2	6,50	
Öğretmen	1	21,00	
Özel Sektör Çalışanı	2	13,50	

*p < 0,05

Tablo 5'e bakıldığı zaman annenin mesleği ile çocukların EOBD'A'dan aldıkları puan arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Fakat annenin öğretmen olmasının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerine etki ettiği söylenebilir.

Tablo 6: Babanın Mesleğinin EOBD'A Puanlarına Etkisi

Baba Meslek	n	\bar{x}	sig
İşçi	3	5,67	,229
Sağlık Personeli	2	19,50	
Öğretmen	2	7,00	
Emniyet Personeli	3	11,17	
Özel Sektör Çalışanı	8	12,00	
Esnaf	4	13,38	

*p < 0,05

Tablo 6'ya bakıldığı zaman babanın mesleği ile çocukların EOBD'A'dan aldıkları puan arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Fakat babanın sağlık personeli olmasının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerine etki ettiği söylenebilir.

Tartışma, sonuç ve öneriler

Okul öncesi dönem, pek çok bilgi ve becerinin kazanıldığı, yeni öğrenmelerin gerçekleştiği, ilköğretime hazırlığın da içinde yer aldığı kritik evredir. Bu süreçte kazanılan her bir beceri, sonraki öğrenmeler için temel oluşturmaktadır. Erken okuryazarlık becerileri de okul öncesi dönem içerisinde kazanılan becerilerden bir tanesidir. Bu becerilerin içinde ses bilimsel (fonolojik) farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe/harf farkındalığı, dil becerileri ve yazı yazma becerileri yer almaktadır. Burada göz önünde bulundurulması gereken husus; erken okuryazarlık becerilerinin sadece okul öncesi eğitim kurumlarında yer verilen etkinliklerden ibaret olmadığıdır. Erken okuryazarlık becerisi, çocuğun içinde bulunduğu çevrede yer alan pek çok değişkenden etkilenmektedir. Bu değişkenlerden bazıları da anne

ve babaların eğitim durumları ve meslekleridir. Anne ve babaların eğitim durumları erken okuryazarlık becerilerine bakış açılarına; mesleki durumları da çocuklarına sunacakları uyarıcı çevre olanaklarına etki edebilmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen verilere göre; anne eğitim durumunun okul öncesi dönem çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerine etki etmediği görülmektedir. Canibey (2022) yapmış olduğu çalışmada anne eğitim durumlarının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığına dair sonuçlara ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada baba eğitim durumlarının da benzer şekilde çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerine etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sağlam (2020) yapmış olduğu çalışmada çocukların anne-baba yaşları ile EOBD alt puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Yine aynı çalışmada çalışan anne ve babaların çocuklarının EOBD puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular bu çalışmanın bulguları ile örtüşür niteliktedir.

Erken okuryazarlık becerilerine dair yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde de bu çalışma kapsamında elde edilen bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır (Erkan, 2011; Çetin, 2019; Yalvaç, 2020). Kaya (2022) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgularda alıcı dil, genel isimlendirme, ses bilgisel farkındalık alanlarında anne eğitim durumlarına göre belirgin bir farklılık gözlenmemiş; ancak ilgili alanlarda anne eğitim durumunun artması ile alınan puanların da olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat yine aynı çalışmada, baba eğitim durumunun çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerine etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şen (2020) tarafından deney ve kontrol gruplu yapılan çalışmada deney grubuna ait verilerde anne ve babaların eğitim durumlarının öntest-sontest puanlarına etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın okul öncesi eğitim alma durumlarının EOBD ses bilgisel farkındalık ve yazı yazma öncesi becerilerinde son test lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Anne ve baba mesleğinin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerine genel olarak etki etmediği fakat annenin öğretmen, babanın da sağlık personeli olmasının çocukların erken okuryazarlıklarında olumlu yönde farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sağlam (2020) yapmış olduğu çalışmada elde ettiği bulgularda da annenin ve babanın memur olmalarının erken okuryazarlık becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında taranan ve bu çalışmadan elde edilen veriler örtüşür niteliktedir. Anne-babaların eğitim ve gelir durumları çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde doğrudan etkili olmazken okul öncesi eğitim alma durumları ilgili beceriler üzerine etki etmektedir. Buna göre okul öncesi eğitim kurumlarında planlı ve sistematik yapılan okur yazarlık becerilerine yönelik çalışmaların çocukların farkındalık kazanmaları üzerinde doğrudan etkili olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Elde edilen veriler ışığında öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

Eğitimcilere yönelik öneriler

- Sınıf ortamında erken okuryazarlık becerilerini destekleyici ortam ve materyaller çocukların gelişimsel özellik ve ihtiyaçlarına göre düzenlenebilir.
- Ses farkındalıklarına yönelik gerek sınıf içi gerekse aile katılımlı çalışmalara yer verilebilir.

- Etkileşimli kitap okuma çalışmalarına yer verilebilir; kitap merkezindeki kitaplar belirli aralıkla güncellenerek çocukların ilgi ve merakları sürekli hâle getirilebilir.
- Erken okuryazarlık becerilerine yönelik çalışmalar kapsamında sadece kâğıt çalışmaları ve hikâye etkinliklerine değil; aynı zamanda oyun, müzik, sanat, drama gibi günlük eğitim akışı içerisinde yer alan diğer etkinlikler içeriğinde de yer verilebilir.
- Çocukların görsel okuma yapmalarını desteklemek amacıyla sembol ve şekillerin kullanıldığı etkinliklere yer verilebilir.
- Erken okuryazarlık becerilerini destekleyici eğitim programları hazırlanarak, özellikle de risk altında bulunan ve gelişimsel geriliği bulunan çocuklara yönelik erken okuryazarlık becerilerini destekleyici çalışmalara yer verilebilir.

Araştırmaçılara yönelik öneriler

- Daha geniş bir örneklem üzerinden çalışma yürütülebilir.
- Okul öncesi dönem çocuklarının kendilerinden büyük ve ilköğretime devam eden kardeşlerinin olmasının bu dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerileri üzerine etkileri incelenebilir.
- Okul öncesi eğitime devam etme sürelerinin erken okuryazarlık becerileri üzerine olan etkileri incelenebilir.
- Ailenin ekonomik gelirlerinin erken okuryazarlık becerileri üzerine olan etkileri incelenebilir.
- Aile yapılarının (çekirdek, geniş, tek ebeveynli aile) erken okuryazarlık becerileri üzerine olan etkileri incelenebilir.
- Öğretmenlerin günlük plan içerisinde yer verdikleri etkinliklerin ve eğitim programlarının erken okuryazarlık becerileri üzerine etkileri incelenebilir.

Ailelere yönelik öneriler

- Çocuklarda ses farkındalığı sağlamaya yönelik etkinliklere yer verilebilir (tekerleme gibi).
- Anlatılan hikâyeler üzerine sorular sorularak sohbet edilebilir.
- Çocuklarla birlikte hikâyeler oluşturulabilir.
- Verilen seslerle kelime türetme oyunları oynanabilir.

Kaynakça

Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early Literacy From A Longitudinal Perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11, 253-275.

Altınkaynak, Ş.Ö. (2019). Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.

- Aşıcı, M. (2009). Kişisel Ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 09-26.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. Basım), Ankara: Pegem Akademi.
- Canibey, L. (2022). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 48-72 Ay Çocuklarda Erken Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi).
- Cunningham, E. A., & Stanovich, E. K. (1997). Early Reading Acquisition And Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing It All Together: The Multiple Origins, Skills And Environmental Supports Of Early Literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 186-202.
- Çetin, A. (2019). *Erken Okuryazarlık Becerileri Eğitim Programının Erken Okuryazarlık ve Erken Matematik Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Delican, B. & Ateş, S. (2021). Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracının Geliştirilmesi, *Cumhuriyet Uluslar Arası Eğitim Dergisi*, 10(1).
- Ergül, C., Dolunay Sarıca, A. & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204.
- Erkan, S. (2011). Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 186-197.
- Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında Erken Okuryazarlık Çevresinin Değerlendirilmesi Ve Sınıf Ortamının Çocukların Erken Okuryazarlık Davranışlarına Etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Greene, B. E., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects Of Teachers' Reading Aloud Styles on Vocabulary Acquisition and Comprehension of Students in The Early Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465-473.
- Griffith, P., & Olson, M. W. (1992). Phonemic Awareness Helps Beginning Readers Break The Code. *Reading Teacher*, 45(7), 516-523.
- Gupta, M. S. (2009). *Early Childhood Care and Education*. New Delhi: Eastern Economy Edition.
- Karaman, G. (2013). *Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Karaman, G. (2015). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Tarihsel Gelişimi, Kuramsal Temelleri ve Kapsamı. F. Temel (Ed.), *Dil ve Erken Okuryazarlık* (s. 10-32). Ankara: Hedef CS.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87.
- Kaya, B. (2022). *60-72 Aylık Çocukların Görsel Algı Gelişimleri ile Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkinin ve Oyuncak Tercihlerinin İncelenmesi*. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı Ve Türkçe Eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28 (28), 283-298.

- Lerner, J. (2000). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. (8th ed.). BostonNew York: Houghton MifflinCompany.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching Children To Read: An Evidence-Based Assessment of The Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction* (NIH Publication No. 00- 4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Neuman, S.B., & Dickinson, D. K. (2002). *Handbook of Early Literacy Development*. Newyork: Guilford Publication.
- Özbay, Ö. (2019). *Köy ve Kentte Ana Sınıfa Devam Eden Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Riley, J. L. (1996). The Ability to Label The Letters of The Alphabet at School Entry: A Discussion on Its Value. *Journal of Research in Reading*, 19(2), 87-101.
- Sağlam, C. (2020). *Okul Öncesi Dönemde Çalışma Belleği ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi*. Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Şen, M. (2020). *Akı ve Zeka Oyunlarının 60-72 Aylık Çocuklarda Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Spira, E. G., Bracken, S. S. & Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234.
- Uzuner, Y. (1997). *Filizlenen okur-yazarlık*. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Semineri, 16-17 Ekim, Ankara.
- Yalvaç, N. (2020). *Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting Phonemic Awareness Development in The Classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130-143.

38. TRT Çocuk Kitaplık örneğinde kitap kahramanlarına atfedilen mesleklerin karşılaştırılması

Hülya YOLASIĞMAZOĞLU¹

APA: Yolasiğmazoğlu, H. (2023). TRT Çocuk Kitaplık örneğinde kitap kahramanlarına atfedilen mesleklerin karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 616-628. DOI: 10.29000/rumelide.1285338

Öz

Bu araştırmada, kitap kahramanlarına atfedilen mesleklerin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç ile, TRT Çocuk Kitaplık bünyesinde yer alan eserlerden ölçüt örnekleme yolu ile seçilen 202 çocuk kitabı incelenmiş ve kitaplarda yer alan kahramanlara atfedilen mesleklerin kitap kahramanlarının cinsiyetlerine, kitap yazarlarının cinsiyetlerine ve kitap yazarlarının yerli ya da yabancı olması durumuna göre farklılık gösterip göstermediği sorularına yanıt aranmıştır. Betimsel tarama modelinde tasarlanan bu araştırmada veriler, doküman inceleme yöntemi ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde öncelikle, betimleyici istatistiklerden yüzde ve frekans analizi, ardından ki-kare testi kullanılarak hesaplamalar yapılmış; elde edilen sonuçlar tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre: araştırmaya konu kitaplarda yer alan kahramanlara atfedilen meslekler, ilgili kahramanın cinsiyetine göre anlamlı yönde farklılık göstermektedir. Cinsiyeti kadın olan kahramanlara en çok 'Profesyonel Meslek Mensupları' grubu altında yer alan meslekler, cinsiyeti erkek olan kahramanlara ise en çok 'Yönetici' ile 'Hizmet ve Satış Elemanları' grubu altında incelenen meslekler atfedilmiştir. Bunun ile birlikte, araştırmaya konu kitaplarda yer alan kahramanlara atfedilen meslekler, kitap yazarlarının cinsiyetine ve de yerli ya da yabancı olması durumuna bağlı olarak farklılık göstermemektedir.

Anahtar kelimeler: Karşılaştırmalı çocuk edebiyatı, TRT Çocuk Kitaplık, kitap kahramanı, mesleki kalıplar, toplumsal cinsiyet

The Comparison of Professions Attributed to Book Heroes in the Sample of TRT Children's library

Abstract

A This study aims to compare the professions attributed to book heroes. For this purpose, 202 children's books, which selected from the works in TRT (Turkish Radio and Television Corporation) Children's Library using criterion sampling method, were examined. Answers were sought to the questions of whether the professions attributed to the heroes in the books differed by the gender of the book heroes, the gender of the book authors and whether the book authors were national or foreigner. The study used the descriptive survey design, and the data were collected through document analysis method. The data were first analyzed using percentage and frequency analysis, which are methods among descriptive statistics, and then the chi-square test. The results were presented in tables and then interpreted. According to the results obtained, the professions attributed to the heroes in the books examined in the study differed significantly by the gender of the heroes in question. Female heroes were mostly attributed to the professions under the 'Professional Jobs'

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü (Giresun, Türkiye), hulya.yolasiğmazoglu@giresun.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4480-6383 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285338]

group, while male heroes were mostly attributed to the professions under the 'Manager' and 'Service and Sales Personnel' groups. However, the professions attributed to the heroes in the books examined did not differ by the gender of the book authors and whether they were nationals or foreigners.

Keywords: Comparative children's literature, TRT Children's Library, book heroes, occupational stereotypes, gender

Giriş

Çocuk kavramı; masumiyet, saflık, geleceğin mimarı, işlenmemiş bir levha benzeri metaforlarla betimlenebileceği gibi bu metaforların oluşturduğu geniş bir küme olarak da ifade edilebilir. Çocuğu betimlemede kullanılan her bir metafor, çocuk kavramına bir genelleme yaklaşımı kattığı kadar çocukla ilgili geleceğe yönelik beklentileri de içermektedir. Diğer bir ifadeyle masumiyet, saflık, geleceğin mimarı gibi toplum tarafından kabul gören niteliklerin çocuğa atfedilmesiyle onun ileriki yıllarda kendine, ailesine ve topluma yararlı bir insan olması gerektiğinin altı çizilmektedir. Yararlı bir insan olma çabasıyla çocukla ilgili beklentilerde bilinçli bir eğitim sürecinin gerçekleştirilmesi gerektiğine işaret edilmektedir.

Çocukta istendik yönde davranış değişikliği meydana getirilmesi için planlanan eğitim sürecinde, ilk öğrenmelerini gerçekleştirdiği aile ortamından başlayarak okul ve okul dışındaki sosyal çevresini düzenlemek önem arz etmektedir. Çocuğa iyi ve doğru bir öğrenme ortamı oluşturmanın en bilindik yolu olarak görülen kitaplar, çocuğun gelişiminde önemli bir işlev üstlenmektedir (Sever, 2013). Çocuk için kitaplar; iyi bir dost, iyi bir eğitimci, iyi bir yol göstericidir denilebilir. Özellikle okul öncesi dönem, gelişim dönemi açısından en kritik öğrenmelerin gerçekleştirildiği bir dönem olduğu için bu dönemde, çocuğa aktarılmak istenen her türlü bilgi, beceri, tutum, davranış, inanç, değer, görsel ve dilsel iletiler kolay ve hızlı bir biçimde edebî eserler aracılığıyla aktarılabilir (Karatay, 2011). Dolayısıyla edebî eserin nitelikli olup olmaması ve çocuğa vermek istediği iletileri kurgulama biçimi önemli hâle gelmektedir.

Çocuğun gelişimini çok yönlü destekleyen çocuk edebiyatı eserlerinin nitelikli olması; yazın ilkelerinin iyi örneklerini göstermesi ve hayal dünyasının zenginleşmesine katkı sunmasıyla yakından ilişkilidir. Bununla birlikte nitelikli bir edebî eser; kahramanlar ile özdeşim kurma, dil ve anlatım becerilerini geliştirme, sözcük dağarcılığını zenginleştirme, yanlış bilgilerin doğrusunu öğrenme, kültürel farkındalık yaratma, empati yeteneğini geliştirmeye olanak sağlamaktadır (Nodelman & Reimer, 2003). Buradan hareketle nitelikli edebî esere ait özelliklerin çocuğun gelişimini destekleyen özellikler olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle neden kitap okumak gerekir, sorusunun cevabını nitelikli bir edebî eserin özellikleriyle açıklamak mümkündür. Bu durumda, nitelikli edebî eserlerle buluşturulan çocuk, birçok kazanım edinmiş olur.

Hedef kazanım doğrultusunda çocuğun yönlendirildiği edebî eserlerde, konuların kurgulanış biçimi ile kahramanların sahip olduğu özelliklerin sunuş yolu önem arz etmektedir. Edebî eserlerle buluşan çocuklar, kahramanla bağ geliştirerek özdeşim kurabilmektedir. Kahramanın olaylara bakış açısı, çocuğun bakış açısının nasıl olması gerektiği konusunda fikir vermektedir. Edebî eserin kahramanı, çocuk için bir modele dönüşmektedir (Çakmak Güleç & Geçgel, 2006). Dolayısıyla çocuk için doğru modellerin oluşturulması, eserin eğitici yönünü öne çıkarmaktadır. Diğer taraftan olumsuz unsurlarla şematize edilen modellemeler, çocuğun gelişiminde oluşturulmak istenen doğru örüntülerin yönünü

değiştirmektedir (Gürşimşek & Günay, 2005). Bu bağlamda çocuğun dış dünyayı kahramana, kahramanın taşıdığı özelliklere ve kahramanın içinde yaşadığı dünyaya göre algıladığı düşünülebilir.

Edebî eseri kaleme alan yazar, kahramanı yaratırken ona biçtiği rolleri, belli bir anlayışın somut ifadesi olarak oluşturmaktadır. Diğer bir deyişle yazar, kahramanın özelliklerini kurgularken yaşadığı toplumun anlayışını örneklerdir. Bu örneklemeler içinde dikkat çeken yaklaşımlardan biri, cinsiyetçi bakış açısına aittir. İlgili literatür incelendiğinde; çocuk eserlerinde kahramanın özelliklerinin, toplumda kadın ya da erkek için biçilen rollere uygun betimlemelerden oluştuğu dikkat çekicidir.

Esen & Bağlı (2002) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 1. sınıf Alfabe ve Türkçe ders kitabında yer alan metinlerde geçen yetişkin figürlerinin kadın ya da erkek olma ayırımına göre resmedildiği ifade edilmiştir. Kadınların daha çok ev ve evle ilgili mekânlarda; erkeklerin ise kamu alanlarındaki mekânlarda tasvir edildiği belirlenmiştir. Kadınların çocuk, temizlik gibi ev çevresindeki işlerle meşgul olduğu; erkeklerin ise kamu ve iş yaşamında görüldüğü yönünde tespitler oldukça ilgi çekicidir. Anderson & Hamilton (2005) çalışmasında; çocuk kitaplarında yer alan kadın ve erkek kahramanların uğraştıkları meslek, ebeveyn rolü ve kişisel yetenekler yönüyle belirgin farklılıklarla sunulduğu ifade edilmiştir. Kadınlar pasif konumda gösterilirken erkekler aktif şekilde betimlenmiştir. Çubukçu & Sivashgil (2007) çalışmasında 7. sınıf İngilizce ders kitabı cinsiyet yönüyle ele alınmış, kadın ve erkek kahramanlara atfedilen roller değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda kadınların geri planda kaldığı, erkeklerin ön plana çıkarıldığı geleneksel kalıp yargılara rastlandığı rapor edilmiştir. Salman Erden (2019) çalışmasında okul öncesi çocuklar için yazılan eserlerde cinsiyet olgusunu incelemiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda toplumsal cinsiyetle ilgili iletileme rastlanılmadığını ancak atfedilen mesleklerde toplumsal cinsiyetin izlerinin bulunduğu ifade edilmiştir. Kadınlar, güç gerektirmeyen; erkekler, güç gerektiren işler içinde betimlenmiştir. Özen vd. (2022) çalışmasında 3-6 yaş çocukları için yayımlanan kitaplarda cinsiyet ile kahramana atfedilen meslekler arasında anlamlı farklılık olduğu ifade edilmiştir. Yapılan başka bir çalışmada; incelenen çocuk kitaplarında erkeklerin meslek dağılımı bakımından kadınlara kıyasla daha fazla çeşitlilik gösterdiği, kadınların dezavantajlı olarak yansıtıldığı yönünde tespitlere yer verilmiştir (Somer Ölmez & Değirmenci, 2015). Dilek (2014) çalışmasında; incelenen öykülerde cinsiyetçi söylemlere rastlandığı ve kadın kahramanların meslek grubu betimlemelerinde toplumdaki ataerkil özelliklerin ön planda tutulduğu ifade edilmiştir. Sözü edilen çalışmalardan hareketle çocuk edebiyatı eserlerinde kahramanlarla ilgili özellikler verilirken toplumdaki genel yargı kalıplarından çıkılmadığı söylenebilir. Hem eski hem de güncel çalışmalarda, çocuk edebiyatı eserlerinde yer verilen kadın kahramanların eril yaklaşımla betimlendiği vurgusu, toplumsal cinsiyet yaklaşımının kahramana atfedilen mesleklerle devam ettirildiğini düşündürmektedir.

Çocuk edebiyatı eserlerinde toplumsal cinsiyet söylemlerinin meslek grupları üzerinden devam ettirilmesi, çocukların düşünce dünyasının şekillendirilmesi açısından olumsuz bir etki yaratabilir. Ayrıca çocuk edebiyatı eserlerinde kahramanlara atfedilen mesleklere göre özdeşim kuran çocuk, meslek grubunu belirlerken cinsiyetçi bir yaklaşım benimseyebilir. Bu tür olumsuz durumların ortaya çıkmaması adına çocuk edebiyatı eserlerinde geleneksel yargı kalıplarının yıkılması, kahramanlara atfedilen mesleklerin toplumsal cinsiyet yaklaşımından uzak ve modern çağa uygun formda ele alınması gerekmektedir. Bu sebeple, çocuk edebiyatı eserlerinin kahramanlara atfedilen meslekler yönüyle incelenmesi ve bu inceleme sonucunda belli çıkarımlara ulaşılması, konuya yönelik farkındalık oluşturma açısından önemli bir katkı sağlayacaktır. Alanda yapılan çalışmalarda basılı materyallerin bu bakımdan incelendiği (Anderson & Hamilton, 2005; Esen & Bağlı, 2002; Çubukçu & Sivashgil, 2007; Dilek, 2014; Koyunoğlu, 2022; Salman Erden, 2019; Somer Ölmez & Değirmenci, 2015) ancak TRT

Çocuk Kitaplığında yer alan kitapların kahramanlara atfedilen meslekler yönüyle ele alınmadığı görülmüştür. Buradan hareketle bu araştırmada, TRT Çocuk Kitaplık örneğinde kitap kahramanlarına atfedilen mesleklerin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç ile, kitap kahramanlarına atfedilen meslekler

1. kitap kahramanlarının cinsiyetlerine,
2. kitap yazarlarının cinsiyetlerine,
3. kitap yazarlarının yerli ya da yabancı olması durumuna

göre farklılık göstermekte midir? sorulara yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ile analizine dair bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın modeli

Kitap kahramanlarına atfedilen mesleklerin karşılaştırılmasına dayalı olan bu araştırma, betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri; “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri” olarak tanımlamaktadır (Karasar, 2012: 79). Aynı zamanda sonuçların genellenebilirliğini sağlamak için, araştırılan alanda mümkün olduğunca uygun yayını tarama ve analiz etme yöntemi olarak tercih edilen betimsel tarama yöntemi ile, sonuçlara dair frekans analizlerine ulaşmak ve böylece taranan araştırmaları betimsel açıdan incelemek mümkündür (King & He, 2005).

Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evreni, TRT Çocuk Kitaplık bünyesindeki kitaplardır.

TRT Çocuk Kitaplık, 23 Nisan 2021’de hizmete sunulmuş olan dijital kütüphane uygulamasıdır. Kütüphane, oyun çağı ve okul çağı çocukları için özel olarak tasarlanmıştır. Hedefi: çocuklarda kitaplara karşı ilgi ve sevgi oluşturmak; çocukların okuma alışkanlıklarına katkıda bulunmak, kitap okuma ve dinleme deneyimlerini eğlenceli kılmak, kitap okuma ve dinleme deneyimlerinde aileleriyle birlikte kaliteli ve eğlenceli saatler geçirebilmelerine aracılık etmek; çocukların görsel, işitsel, bilişsel ve duygusal gelişimlerini desteklemek, hayal dünyalarını zenginleştirmek ve yaratıcılıklarını artırmak; kişisel kütüphane özelliği ile, kendi kitaplıklarını oluşturma fırsatı sunmak olarak sıralanabilir.

TRT Çocuk Kitaplık bünyesindeki kitaplar; ses, animasyon, interaktif oyun ve aktiviteler ile desteklenmiştir. Etkileşimli olan bu kütüphaneden hizmet alabilmek, sürekli olarak çevrimiçi olmayı gerektirmemektedir. Kitaplar, uygulama üzerinden ücretsiz olarak bir kez ilgili cihaza indirildikten sonra çevrimdışı ortamlarda da okunabilme ve dinlenebilme özelliklerine sahiptir (bkz. <https://www.trtcocuk.net.tr/>).

TRT Çocuk Kitaplık bünyesindeki kitaplar, *Bizim Kahramanlar*, *Bizim Masallar*, *Doğanın Masalı*, *Hayatın İçinden* ve *Meraklı Bilgin* olmak üzere beş grup altında toplanmıştır. Pedagog ve eğitimciler tarafından onaylı olan kütüphane kitaplarına sık sık yenileri eklenmektedir (bkz. <https://www.trtcocuk.net.tr/>).

Araştırmanın örnekleme; amaçlı örneklem altında incelenen 'ölçüt örnekleme' tekniğine göre belirlenmiştir. Bu teknikte örneklem, daha önceden belirlenmiş ölçütlere uyan inceleme nesnelere arasından seçilir (Patton, 2014, s. 243). Buna göre incelenecek kitapların; verilerin toplandığı tarihlerde TRT Çocuk Kitaplık uygulamasında yer alıyor, hem oyun hem de okul çağı çocuklarına hitap ediyor ve de anlatma esasına dayanıyor olmaları amaçlanmıştır. Bu ölçütler ışığında; araştırma verilerinin toplandığı tarihlerde TRT Çocuk Kitaplık uygulamasında *Bizim Masallar*, *Doğanın Masalı*, *Hayatın İçinden* ve *Meraklı Bilgin* adlı gruplarda yer alan ve hedef kitlesi 3-9 yaş çocukları olan tüm kitaplar, araştırmanın örnekleme olarak seçilmiştir. *Bizim Kahramanlar* adlı grupta yer alan kitaplar ise, TRT Çocuk kahramanlarının lisanslı örnekleridir; hem oyun hem de okul çağı çocuklarına hitap etme niteliğinden uzaktır. Bu nedenle, örnekleme dahil edilmemişlerdir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan kitaplara ilişkin bilgiler Tablo 1'de, bu kitapların yazarlarına ilişkin bilgiler ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. İncelenen Kitaplara İlişkin Bilgiler

	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Kitap Serisi	Bizim Masallar	40	19,8
	Doğanın Masalı	45	22,3
	Hayatın İçinden	58	28,7
	Meraklı Bilgin	59	29,2
	Toplam	202	100,0

Tablo 1'de yer aldığı üzere; araştırma kapsamında toplam 202 kitap incelenmiştir. İncelenen kitapların 40 tanesi (%19,8) *Bizim Masallar*, 45 tanesi (%22,3) *Doğanın Masalı*, 58 tanesi (%28,7) *Hayatın İçinden* ve 59 tanesi (%29,2) *Meraklı Bilgin* grubundandır.

Tablo 2. İncelenen Kitapların Yazarlarına İlişkin Bilgiler

	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Cinsiyeti	Kadın	163	81,7
	Erkek	37	18,3
	Toplam	202	100,0
Yerli/Yabancı Olma Durumu	Yerli	180	89,1
	Yabancı	22	10,9
	Toplam	202	100,0

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya konu kitapların yazarlarından 163 tanesinin (%81,7) kadın, 37 tanesinin de (%18,3) erkek olduğu anlaşılacaktır. Tablo incelemesinin devamında, araştırma kapsamında incelenen kitapların yazarlarından 180 (%89,1) tanesinin Türk (yerli), 22 (%10,9) tanesinin ise yabancı yazar olduğu görülecektir.

Araştırma verilerinin toplanması ve analizi

Araştırma verilerini toplamak için, örnekleminin derinlemesine ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan *doküman inceleme yöntemi* kullanılmıştır. Doküman inceleme, “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı veya yazılı olmayan materyallerin toplanıp, amaç doğrultusunda analizini kapsayan veri toplama yöntemidir” (Yıldırım & Şimşek, 2008: 188).

Araştırma verilerinin toplanması yolunda öncelikle, TRT Çocuk Kitaplık uygulaması araştırmacı tarafından ilgili cihaza yüklenmiştir. Ardından örnekleme oluşturan kitapların her biri, herhangi bir işleme tabi tutulmadan okunmuş ve bütün hakkında bir fikir edinmeye çalışılmıştır. Okuma işlemi, araştırmacının amacı doğrultusunda farklı zamanlarda tekrarlanmıştır. Bu işlemde, kitap kahramanlarının cinsiyetlerini ve kendilerine atfedilen meslekleri inceleyip tespit etme yoluna gidilmiştir. Mesleklerin belirlenmesinde, isimlendirilmesinde ve gruplandırılmasında *ISCO 08 - Uluslararası Standart Meslek Sınıflaması* temel alınmıştır. Bu sınıflamaya göre ‘ev hanımlığı’ ve ‘öğrencilik’ her hangi bir meslek grubuna dahil değildir. Bunun ile birlikte ‘meslek’ kavramının tanımına da uymamaktadır (bkz. Türk Dil Kurumu, t.y.). Bu nedenle, incelenen kitaplarda yalnızca ‘ev hanımlığı’ veya ‘öğrencilik’ rolü üstlenmiş olan varlıklar, mesleği belirsiz kahramanlar grubuna dahil edilmiştir. Son olarak belirlemeler, araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak hazırlanmış olan formun ilgili yerlerine işlenmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla, araştırma verilerini çeşitlendirme yolu tercih edilmiştir. Bu amaçla; Türkçe, sınıf ve okul öncesi öğretmeni adaylarından oluşan büyük bir grubun, araştırmaya konu kitapları, kahramanlarına atfedilen meslekler bakımından, araştırmacı tarafından kendilerine bildirilen meslek kategorileri dahilinde incelemesi ve kahramanlara atfedilen meslekleri belirlemesi sağlanmıştır. Söz konusu grubun belirlemeleri, araştırmacının daha önceden elde ettiği veriler ile karşılaştırılmış; verilerin birbirleriyle tutarlı olup olmadığı incelenerek sonuçlar doğrulanmıştır.

Araştırma konusu kitapların incelenmesi ile elde edilen veriler, öncelikle SPSS 24 programına girilmiştir. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra, veriler çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde öncelikle, betimleyici istatistiklerden yüzde ve frekans analizi, ardından araştırma problemlerinin yanıtı için gerekli analizler kullanılarak hesaplamalar yapılmıştır. Araştırma problemlerine yanıt aranırken iki kategorik değişkenin birbirine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi amacıyla ki-kare testi kullanılmıştır. Son olarak, elde edilen sonuçlar tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde; araştırma verilerinin analizleri ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya konu kitaplarda yer alan kahramanların cinsiyetlerine göre dağılımlarının frekansları ve yüzdelik oranları, Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Kahramanların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Kahramanın Cinsiyeti	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	219	20,4
Erkek	272	25,3
Belirsiz	584	54,3

Toplam	1075	100,0
--------	------	-------

Araştırmada öncelikle 'Araştırmaya konu kitaplarda yer alan kahramanların cinsiyetlerine göre dağılımları nasıldır?' sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 3'te sunulduğu gibi; araştırma konusu kitaplarda toplamda 1075 kahraman tespit edilmiştir. Tespit edilen bu kahramanların 219'u kadın, 272'si ise erkektir. Bu durum, kitaplarda yer alan kadın ve erkek kahramanların oranının birbirine yakın olduğunu, ancak erkek kahramanların %25,3 oranla kadınlardan (%20,4) daha fazla yer aldıklarını göstermektedir. Yine tabloda sunulduğu gibi, tespit edilen kahramanların 584'ünün cinsiyeti belirsizdir. Kahramanların cinsiyetlerindeki bu belirsizliği, ilgili kahramanların hayvanlar, bitkiler veya cansız varlıklar dünyasından seçili olmalarıyla açıklamak mümkündür. Araştırma konusu kitaplarda yer alan kahramanların meslek gruplarına göre dağılımlarının frekansları ve yüzdelik oranları, Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Kahramanların Meslek Gruplarına Göre Dağılımları

Meslek Grupları	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yöneticiler	17	1,6
Profesyonel Meslek Mensupları	42	3,9
Teknisyenler, Teknikerler ve Yardımcı Meslek Mensupları	5	0,5
Hizmet ve Satış Elemanları	26	2,4
Nitelikli Tarım, Ormancılık ve Su Ürünleri Çalışanları	10	0,9
Zanaatkârlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	10	0,9
Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	6	0,6
Belirsiz	959	89,2
Toplam	1075	100,0

Araştırmanın bu noktasında 'Araştırma konusu kitaplarda yer alan kahramanların meslek gruplarına göre dağılımları nasıldır?' sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 4 incelendiğinde; araştırmaya konu kitaplarda yer alan kahramanların %89,1'inin mesleğinin belirsiz olduğu görülecektir. Tablo 4'ün incelenmesinin devamında; kitap kahramanlarının %3,9'unun profesyonel meslek mensubu, %2,4'ünün hizmet ve satış elemanı, %1,6'sının yönetici olduğu anlaşılacaktır. Yukarıdaki tablonun incelenmesinin devamında, kitap kahramanlarının %0,9'unun nitelikli tarım, ormancılık ve su ürünleri çalışanı, yine %0,9'unun zanaatkâr ve ilgili iş çalışanı, %0,6'sının nitelik gerektirmeyen iş çalışanı ve %0,5'inin teknisyen, tekniker ve yardımcı meslek çalışanı olduğu görülecektir.

Yukarıda sözü edilen meslek grupları altında yer alan mesleklerin neler olduğuna ilişkin bilgiler ise, Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Meslek Grupları ve Meslek Grupları Altında Yer Alan Meslekler

Meslek Grupları	Meslek Grupları Altındaki Meslekler
Yöneticiler	Başkan, yönetici, kral, padişah, vezir, hükümdar, lider
Profesyonel Meslek Mensupları	Astronot, bilim insanı, doğa kâşifi, diş hekimi, doktor, öğretmen, gazeteci, hemşire, palyaço, müze görevlisi, ressam, veteriner, yazar
Teknisyenler, Teknikerler ve Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları	Pilot, futbolcu, şoför
Hizmet ve Satış Elemanları	Yumurtacı, yüncü, trafik polisi, bekçi, manav, itfaiyeci, hostes, görevli, hasta bakıcı, garson, biletçi, bakkal, aşçı
Nitelikli Tarım, Ormancılık ve Su Ürünleri Çalışanları	Avcı, bahçıvan, balıkçı, çiftçi, çoban, çoban yardımcısı,
Zanaatkârlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	Camcı, demirci, fırıncı, kasap, marangoz, pastacı, terzi
Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	İşçi, usta, yol işçisi

Araştırmaya konu kitaplarda yer alan kahramanların mesleklerinin ve cinsiyetlerinin Ki-Kare testine ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Kahramanların Mesleklerinin ve Cinsiyetlerinin Ki-Kare Testine İlişkin Bulgular

Meslek Grupları		Kahraman Cinsiyeti			Toplam
		Bilinmiyor	Erkek	kadın	
Yöneticiler	(f)	2	15	0	17
	(%)	11,8	88,2	0,0	100,0
Profesyonel Meslek Mensupları	(f)	17	10	15	42
	(%)	40,5	23,8	35,7	100,0
Teknisyenler, Teknikerler ve Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları	(f)	0	5	0	5
	(%)	0,0	100,0	0,0	100,0
Hizmet ve Satış Elemanları	(f)	8	15	3	26
	(%)	30,8	57,7	11,5	100,0
Nitelikli Tarım, Ormancılık ve Su Ürünleri Çalışanları	(f)	4	4	2	10
	(%)	40,0	40,0	20,0	100,0
Zanaatkârlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	(f)	4	4	2	10
	(%)	40,0	40,0	20,0	100,0
Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	(f)	3	3	0	6
	(%)	50,0	50,0	0,0	100,0
Toplam	(f)	38	56	22	116
	(%)	32,8	48,3	19,0	100,0

$$X^2=38.043p=0.000$$

Araştırmanın bu aşamasında 'Araştırma konusu kitaplarda yer alan kahramanlara atfedilen meslekler, kahramanların cinsiyetlerine göre farklılık gösteriyor mu?' sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 6 incelendiğinde araştırma kapsamında incelenen kitaplarda yer alan kahramanların

mesleklerinin, kahramanların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2=38.043$, $p<0.05$). Tablonun incelenmesinin devamında; cinsiyeti kadın olan kahramanlara en çok 'Profesyonel Meslek Mensupları' grubu altında yer alan mesleklerin verildiği, cinsiyeti erkek olan kahramanlara ise en çok 'Yönetici' ve 'Hizmet ve Satış Elemanları' grupları altında incelenen mesleklerin atfedildiği anlaşılabacaktır. Ayrıca, cinsiyeti kadın olan kahramanlara 'Yöneticiler', 'Teknisyenler, Teknikerler ve Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları' ve 'Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar' grupları altında yer alan mesleklerin hiç verilmediği görülecektir. Araştırma konusu kitaplarda yer alan kahramanların mesleklerinin ve yazarların cinsiyetlerinin Ki-Kare testine ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Kahramanların Mesleklerinin ve Yazarların Cinsiyetlerinin Ki-Kare Testine İlişkin Bulgular

Meslek Grupları		Yazar Cinsiyeti		Toplam
		Kadın	Erkek	
Yöneticiler	(f)	15	2	17
	(%)	88,2	11,8	100,0
Profesyonel Meslek Mensupları	(f)	36	6	42
	(%)	85,7	14,3	100,0
Teknisyenler, Teknikerler ve Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları	(f)	4	1	5
	(%)	80,0	20,0	100,0
Hizmet ve Satış Elemanları	(f)	24	2	26
	(%)	92,3	7,7	100,0
Nitelikli Tarım, Ormanlık ve Su Ürünleri Çalışanları	(f)	7	3	10
	(%)	70,0	30,0	100,0
Zanaatkarlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	(f)	8	2	10
	(%)	80,0	20,0	100,0
Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	(f)	4	2	6
	(%)	66,7	33,3	100,0
Toplam	(f)	98	18	116
	(%)	84,5	15,5	100,0

$X^2=4.728$ $p=0.579$

Araştırmanın bu aşamasında 'Araştırma konusu kitaplarda yer alan kahramanlara atfedilen meslekler, yazarların cinsiyetlerine göre farklılık gösteriyor mu?' sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 7 incelendiğinde; araştırma konusu kitaplarda yer alan kahramanların mesleklerinin, yazarların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($X^2=4.728$, $p>0.05$); yazarın kadın ya da erkek olmasının, kitapta yer alan kahramanların meslekleri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı anlaşılabacaktır. Tablonun incelenmesinin devamında; kadın ve erkek yazarların kitap kahramanlarına en çok atfettikleri mesleklerin, 'Profesyonel Meslek Mensupları' grubu altındaki mesleklerden seçili olduğu görülecektir.

Araştırmaya konu kitaplarda yer alan kahramanların mesleklerinin ve yazarların yerli ya da yabancı olma durumlarının Ki-Kare testine ilişkin bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Kahramanların Mesleklerinin ve Yazarların Yerli/Yabancı Olma Durumlarının Ki-Kare Testine İlişkin Bulgular

Meslek Grupları			Yazarın Yerli/Yabancı Olma Durumu		Toplam
			Yerli	Yabancı	
Yöneticiler	(f)	17	0	17	
	(%)	100,0	0,0	100,0	
Profesyonel Meslek Mensupları	(f)	36	6	42	
	(%)	85,7	14,3	100,0	
Teknisyenler, Teknikerler ve Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları	(f)	3	2	5	
	(%)	60,0	40,0	100,0	
Hizmet ve Satış Elemanları	(f)	24	2	26	
	(%)	92,3	7,7	100,0	
Nitelikli Tarım, Ormanlık ve Su Ürünleri Çalışanları	(f)	10	0	10	
	(%)	100,0	0,0	100,0	
Zanaatkârlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar	(f)	9	1	10	
	(%)	90,0	10,0	100,0	
Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar	(f)	6	0	6	
	(%)	100,0	0,0	100,0	
Toplam	(f)	105	11	116	
	(%)	90,5	9,5	100,0	

$$X^2=10.111p=0.120$$

Araştırmada son olarak ‘Araştırma konusu kitaplarda yer alan kahramanlara atfedilen meslekler, yazarların yerli ya da yabancı olması durumuna göre farklılık gösteriyor mu?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 8 incelendiğinde; araştırma konusu kitaplarda yer alan kahramanların mesleklerinin, yazarların yerli ya da yabancı olmaları durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($X^2=10.111$, $p>0.05$); yazarın yerli ya da yabancı olmasının, kitaptaki kahramanların meslekleri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı anlaşılabacaktır. Tablonun incelenmesinin devamında; hem yerli yazarların hem de yabancı yazarların kitap kahramanlarına en çok atfettikleri mesleklerin, ‘Profesyonel Meslek Mensupları’ grubu altında incelenen mesleklerden seçili olduğu görülecektir.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Kitap kahramanlarına atfedilen mesleklerin karşılaştırılmasına odaklanan bu araştırmada; TRT Çocuk kitaplığından seçilen 202 kitap incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen ilk sonuca göre; araştırmaya konu kitaplarda yer alan kadın ve erkek kahramanların oranı birbirine yakındır. İncelenen kitapların yazarlarının cinsiyetleri, kadınlar lehine fazla olsa da kadın yazarların, kitap kahramanı geliştirme yolunda cinsiyetçi bir yaklaşımla hareket etmedikleri söylenebilir. Kitaplarda kadın ve erkek kahramanlara birbirine yakın oranlarda yer verilmesi, cinsiyetçi yaklaşımın benimsenmediğini düşündürürken eşitlikçi bir anlayış izlendiği algısını da oluşturmaktadır. Anderson & Hamilton (2005) ile Gündüz Şentürk (2015) araştırmalarında incelenen çocuk kitaplarında, kadın ve erkek kahramanların oranı birbirine yakındır. Sözü edilen

araştırmaların sonuçları, mevcut araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Buna karşın Kaynak & Aktaş (2017) araştırmasında incelenen çocuk kitaplarında, kadın kahramanların erkek kahramanlara kıyasla daha fazla yer aldığı bildirilmektedir. Bu bağlamda, Kaynak & Aktaş (2017) araştırması ile mevcut araştırma sonucunun farklı olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen başka bir sonuca göre; araştırmaya konu kitaplarda yer alan kahramanların meslekleri, kahramanların cinsiyetlerine göre farklılık göstermiştir. Bu sonuca göre cinsiyeti kadın olan kahramanlar daha çok profesyonel meslek mensubu, cinsiyeti erkek olan kahramanlar ise yönetici ile hizmet ve satış elemanı olarak gösterilmiştir. Ayrıca cinsiyeti kadın olan kahramanlara yönetici, teknisyen, tekniker ve yardımcı profesyonel meslek ile nitelik gerektirmeyen iş gruplarından hiçbir meslek atfedilmemiştir. İncelenen kitaplarda kadın kahramanların ağırlıklı olarak profesyonel meslek gruplarında kurgulanmış olması ve diğer meslek gruplarının erkek kahramanlara atfedilmesi, yazarların bakış açısında toplumsal cinsiyet yaklaşımının ağır bastığını düşündürmektedir. Alanda yapılan benzer araştırma sonuçları, bu çıkarımı ve araştırma sonucunu destekler niteliktedir (Altan Arslan, 2000; Kaynak & Aktaş, 2017; Vatandaş, 2007). Altan Arslan (2000) araştırmasında ders kitaplarında kadın kahramanların öğretmenlik mesleğinde kurgulandığı; erkek kahramanların ise esnaf olarak betimlendiği açıklanmaktadır. Benzer şekilde Vatandaş (2007) araştırmasında da şoför ve yönetici meslek gruplarının erkek kahramanlara atfedilmiş olmasının altında cinsiyetler arası ayrışmaya gönderme niteliğinde bir yaklaşım bildirilmektedir. Mevcut araştırma sonucunda kadın kahramanlara daha çok profesyonel meslek atfedilmiş olması yönündeki sonucun bazı araştırma sonuçlarından farklı olduğu belirlenmiştir. Özen vd. (2022) araştırmasında incelenen kitaplarda kadın kahramanların ev hanımı rolünde kurgulandığı sonucu bildirilmiştir. Benzer şekilde Dilek (2014) ve Salman Erdem (2019) araştırmasında aynı sonucun tekrar ettiği görülmüştür. Ancak mevcut araştırma sonucu ve Özen vd. (2022), Dilek (2014), Salman Erdem (2019) araştırma sonucunun kadınlara atfedilen meslek gruplarının farklı kurgulanmış olmasına rağmen benzer olduğu ileri sürülebilir. Nitekim kadın kahramanların bazı meslek gruplarıyla kurgulanmaması ve toplumun kabul gördüğü kalıplar içerisinde resmedilmiş olması araştırmaların ortak sonucu olarak kabul edilebilir. Kadın kahramanlara modern yaşamın gereklerine uygun meslek atfedilmiş olsa da kadınların cinsiyet ayrışması bakış açısıyla belli meslek gruplarında verilmesi geleneksel anlayışın devam ettiğini göstermektedir. Geleneksel kalıp yargıların devam ettiğine ilişkin kanıt sunan bir başka araştırma da Somer Ölmez & Değirmenci (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Somer Ölmez & Değirmenci (2015) araştırmasında incelenen kitaplarda kadın kahramanlarda meslek çeşitliliği görülmezken erkek kahramanların meslek çeşitliliği yönüyle avantajlı olduğu bildirilmektedir. Diğer araştırma sonuçlarında rastlandığı gibi Somer Ölmez & Değirmenci (2015) araştırma sonucunda da kadın ve erkeğin yapacağı işler bakımından ayrıma gidilmiş ve öğretmenlik mesleği yalnızca kadın kahramanlarda; yöneticilik mesleği ise erkek kahramanlarda kurgulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen başka bir sonuca göre; araştırmaya konu kitapların yazarlarının tamamına yakını (%81) kadındır. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde Özen vd. (2022) araştırmasında, incelenen çocuk kitaplarının yazarlarının yarısından fazlasının kadınlardan meydana geldiği ifade edilmiştir. Yine Kahraman & Özdemir (2019) tarafından yapılan araştırmada, incelenen çocuk kitaplarının yazarlarının erkeklere kıyasla daha çok kadınlardan oluştuğu rapor edilmiştir. Sözü edilen araştırmaların sonuçları, mevcut araştırmanın bu yöndeki sonucunu destekler niteliktedir. Araştırma sonuçları arasındaki bu paralellik, araştırmaların örneklem grubunun benzer olmasıyla açıklanabilir.

Yine araştırmadan elde edilen bir sonuca göre; araştırmaya konu kitaplarda yer alan kahramanların meslekleri, yazarların cinsiyetlerine göre farklılık göstermemiştir. Bu sonuca göre yazarın kadın ya da

erkek olma durumu, kahramanlara atfedilen mesleklerle ilişkili değildir. Benzer şekilde Özen vd. (2022) araştırmasında, yazarların cinsiyeti ile yazarlar tarafından kahramanlara atfedilen meslekler arasında anlamlı farklılık bulunmadığı bildirilmiştir. Bu sonuç, mevcut araştırmanın bu yöndeki sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen son sonuca göre, araştırmaya konu kitapların yazarlarının tamamına yakını (%89,1) yerli yazarlardan oluşmaktadır. İncelenen kitaplarda yer alan kahramanlara atfedilen meslekler, yazarların yerli ya da yabancı olmaları durumuna göre farklılık göstermemiştir. Hem yerli hem de yabancı yazarların kitap kahramanlarına en çok attettikleri meslekler; astronot, bilim insanı, doğa kâşifi, diş hekimi, doktor, öğretmen, gazeteci, hemşire, palyaço, müze görevlisi, ressam, veteriner ve yazar gibi 'Profesyonel Meslek Mensupları' grubu altında incelenen mesleklerden seçilmiştir. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmalarda kitap yazarlarının yerli ya da yabancı olma durumuna göre belirlenen bir sınıflandırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu sonuçla ilgili bir kıyaslama yapılamamıştır. Alanda bu yönüyle iç görü eksikliği olduğu düşünülmektedir. Araştırmalarda, kitapların yerli ya da yabancı yazarlardan meydana gelme durumunun da incelenmesi gerektiği önerilebilir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, incelenen kitapların yazarının çoğunluk olarak kadınlardan oluşmasına rağmen eşitlikçi bir bakış açısının oluşmadığı anlaşılmaktadır. Yazarın kadın olması, kahramanların kurgulanma biçimini toplumsal cinsiyet bağlamından çıkaramamıştır. Alanda yapılan güncel çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla önceki çalışmalarda ulaşılan sonuçlar arasında da önemli bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Kadınlara belli meslek gruplarının atfedilmiş olması, geleneksel kalıp yargıların devam ettiğini ve toplumdaki cinsiyet ayrımının kitaplarda kahramanların kurgulanma biçimi üzerinden aktarıldığını düşündürmektedir. Kadın olma ve erkek olma tanımını toplumsal yargılarla resmeden yazarlar, kahramanların meslek çeşitliliğini kadın ya da erkek olma özelliğine uygun şekilde biçimlendirmiştir. Bu bağlamda yazarların yaklaşım tarzı, eseri okuyan çocuğun toplumda hâkim olan değerleri algılama biçimini yönlendirmektedir yorumu yapılabilir. Yazarın kahramanı kurgulama biçimi, çocukların duygu ve düşünce dünyasının şekillenmesini yakından etkileyeceği için özel bir öneme sahiptir. Dolayısıyla çocukların duygu ve düşünce anlamında sağlıklı bir form geliştirmesi için çocuk edebiyatı eserlerinin dikkatli bir şekilde oluşturulması gerekmektedir.

Kaynakça

Basılı kaynaklar

- Altan Arslan, Ş. (2000). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik*. T.C. Devlet Bakanlığı Kadın Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Anderson, D. A. & Hamilton, M. (2005). Gender role stereotyping of parents in children's picture books: The invisible father. *Sex Roles*, 52(3-4), 145-151.
- Çakmak Güleç, H. & Geçgel, H. (2006). *Çocuk edebiyatı*. (2. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Çubukçu, H. & Sivashgil, P. (2007). İngilizce ders kitaplarında cinsiyetçilik. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 25-32.
- Dilek, A. (2014). 4-6 yaş çocuk öykülerindeki kadın kahramanların mesleksel analizi. *Journal Of Qafqaz University*, 2(1), 94-102.
- Esen, Y. & Bağlı, M. T. (2002). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 143-154.
- Gündüz Şentürk, S. (2015). *Okul öncesi dönem çocukları için basılan resimli öykü kitaplarının toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargılar yönünden incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.

- Gürşimşek, I. & Günay, D. (2005). Çocuk kitaplarında cinsiyet rollerinin işlenişinde kullanılan dilsel ve dildışı göstergelerin değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 53-63.
- International Labour Office. (2012). *International Standard Classification of Occupations 2008 (ISCO-08): Structure, Group Definitions and Correspondence Tables*. Geneva: International Labour Office.
- Kahraman, P. B. & Özdemir, H. (2019). Resimli çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (27), 64-85.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (23. Baskı). Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebî eserlerin kullanımı. *Turkish Studies International Periodical For The Languages Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 6(1), 1398-1412.
- Kaynak, D. & Aktaş, E. (2017). Okul öncesi hikâye ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri. *Ekev Akademi Dergisi*, (72), 67-85.
- King, W. R. & He, J. (2005). Understanding the role and methods of meta-analysis in IS research. *Communications of the Association for Information Systems*, (16), 665-686.
- Nodelman, P. & Reimer, M. (2003). *The pleasures of children's literature*. Allynand Bacon.
- Özen, M., Baysan, M. P., Koyunoğlu, E. & Yükselen, A. (2022). 3-6 yaş resimli öykü kitaplarındaki kadın ve erkek karakterlerin mesleki açıdan incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 5(2), 77-90.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Bütün, M. & Demir, S.B. Çev. Ed.) Pegem Akademi.
- Salman Erden, Y. T. (2019). *Resimli çocuk kitaplarındaki toplumsal cinsiyet olgusunun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. (1. Baskı). Tudem Yayınları.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *İstanbul Journal of Sociological Studies*, (35), 29-56.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

İnternet kaynakları

- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Meslek. İçinde *Güncel Türkçe Sözlük*. 11 Kasım 2022'de <https://sozluk.gov.tr> adresinden alındı.
- Türkiye Radyo Televizyon Kurumu. (t.y.). TRT çocuk kitaplık. <https://www.trtcocuk.net.tr/>
- Somer Ölmez, B. & Değirmenci, G. Y. (2015). Resimli Çocuk Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Kavramı Açısından İncelenmesi. https://www.researchgate.net/publication/329935238_Resimli_Cocuk_Kitaplarinin_Toplumsal_Acisindan_Incelenmesi

39. Investigation of the readiness level of Syrian students having received preschool education and not having received preschool education for primary education¹

Merve UZUN²

Bilge GÖK³

Tuğba ARSLANTAŞ⁴

APA: Uzun, M. & Gök, B. & Arslantaş, T. (2023). Investigation of the readiness level of Syrian students having received preschool education and not having received preschool education for primary education. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 629-645. DOI: 10.29000/rumelide.1285863

Abstract

The current study aims to determine the readiness level of Syrian students having received and not having received pre-school education for primary education. To this end, on the basis of the main research question “What are the opinions of primary teachers about the readiness level of Syrian students having received and not having received pre-school education for primary education?”, their level of readiness was investigated in terms of their cognitive, physical, socio-emotional, language and self-care skills. The current study employed the case study design, one of the qualitative research methods. The study group is comprised of 15 primary teachers teaching first graders including Syrian students attending schools in the city of Şanlıurfa, which is located in the Southern Anatolian region of Turkey and where the Syrian population is intense. The participating teachers were selected by using the criterion sampling method. The data were collected through the semi-structured interview technique. In the analysis of the collected data, the content analysis method was used. As a result of the study, it was concluded that the Syrian students having received pre-school education are more ready for primary education in terms of their cognitive, physical, language, socio-emotional and self-care skills and that the Syrian students not having received pre-school education encounter many problems in the first grade of primary education.

Keywords: readiness, preschool education, Syrian students

Okul öncesi eğitim alan ve almayan Suriyeli öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi

Öz

Bu araştırma okul öncesi eğitim alan ve almayan Suriye uyruklu öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu kapsamda “Okul öncesi eğitim alan ve almayan Suriyeli öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında sınıf öğretmenlerinin

¹ Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Tezsiz Yüksek Lisans kapsamında bitirme projesi olarak kabul edilmiştir

² MEB, Sakarya İlkokulu (Şanlıurfa, Türkiye), mrvkmz94@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0421-2602 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285863]

³ Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD (Ankara, Türkiye), bilgeb@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1548-164X

⁴ Doktora, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi (Ankara, Türkiye), tubaarslantas3@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5540-1555

görüşleri nelerdir?” temel araştırma sorusu ile bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal, dil ve öz bakım becerileri açısından hazırbulunuşluk düzeyleri araştırılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunan ve Suriye uyruklu vatandaşların yoğun olarak yaşadığı illerden biri olan Şanlıurfa ili'nde görev yapan, sınıfında Suriye uyruklu öğrenciler bulunan 15 birinci sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okulöncesi eğitim alan Suriye uyruklu ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel, fiziksel, dil, sosyal-duygusal ve öz bakım becerileri bakımından ilkökula daha hazır olduğu, okulöncesi eğitim almayan Suriye uyruklu öğrencilerin ilkököl 1. sınıfta birçok sorunla karşılaştığı tespit edilmiştir

Anahtar kelimeler: hazırbulunuşluk, okul öncesi eğitim, Suriye uyruklu öğrenciler

Introduction

With the Syrian war that started in 2011, both Turkey and many countries in Europe started to receive immigration intensively. As Turkey is a neighboring country to Syria, it has naturally received more immigrants. From the very beginning of this process, great effort has been invested for immigrant children to be educated. However, since there is no planned immigration policy, it cannot be said that the desired level in education has been reached.

Educational services for Syrian children started to be provided in Arabic at the temporary education centers at first and only Turkish lessons were instructed by Turkish teachers. In 2013, the Ministry of National Education (MEB) issued a circular titled education and training services for Syrian citizens under temporary protection in order to create an institutional structure for the education of Syrian children (Aksoy, 2020). With this circular, Syrian child had the opportunity to access basic education in and out of the camps. In 2014, the scope of the circular was further expanded and the circular “Education and training services for foreigners” was published, and immigrant children gained the right to enrol not only in schools with Syrian children, but also in schools with Turkish children (MEB, 2014). Again, in order to facilitate the schooling of Syrian children and the adaptation of children who can have access to school, the PICTES project was started in 2016, and the project lasted for two years and was supported by the EU. Within the scope of the project, support was provided in areas such as teaching Turkish, carrying out teacher trainings, providing stationery and material support for children and support for their transportation to school.

The number of registered Syrians in Turkey is 3 million 684 thousand 412 people (23 June 2021). The Ministry of National Education announced on 30 June 2020 that 35,553 Syrian students were educated in kindergartens and 338,807 Syrian students were educated in primary schools. In September 2019, it was reported that the number of Syrian babies born in our country was around 450 thousand (UNCHR, 2021). According to the reports, although it is seen that Syrian students are concentrated at the primary education level, the number of Syrian babies born in our country is also an issue that should be seriously considered. The absence of a specific date for the return of Syrian immigrants to their country requires the preparation of education plans considering that these children will continue their lives in Turkey. Although migrant families in Turkey prefer to live in areas close to Syria in the first place, they are scattered in many cities today. However, the regions where these families live are generally socioeconomically poor regions. This causes children to stay away from rich environmental experiences and the mother tongue of the country they live in, and makes these children disadvantaged at the

beginning of their education. When the language used at home is different from the language used at school, the child's level of readiness for school can be adversely affected (Bekman et al., 2011). Problems such as the lack of sufficient resources for migrant children in host countries, the inability to benefit from education services to the extent necessary, not knowing the language of education and cultural differences endanger the future of migrant children and pose a risk for the countries they live in (Human Rights Watch, 2015). If appropriate interventions are not made to these negative situations in the pre-school period, these children may not be ready for primary education and their developmental well-being can be adversely affected. Studies emphasize the importance of well-planned pre-school education programs in minimizing these negative situations experienced by immigrant children and in adapting to the migrated society (Erdemir, 2021a, 2021b; Karlı Çalamak & Erdemir, 2019). However, Pieloch McCullough and Marks (2016) state that learning the language of the country they live in and benefiting from educational services are two important points that will increase the living standards of immigrant children and facilitate their adaptation to the country they live in. Therefore, it is seen that there is a need for research in this field in order to reach the desired efficiency in the studies carried out in terms of the preparation of policies to facilitate the transition to preschool education and primary education, which are the first stage of children's education, and the adaptation of Syrian children.

Preschool education and readiness

Development continues as a whole and each stage prepares the person for the next stage. Preschool education also prepares the child for primary education. For immigrant children, school readiness means the preparation of teachers, pre-school education programs and the readiness of families, in addition to their gaining cognitive, social, emotional and physical skills that ensure academic success in primary school (Mathur and Parameswaran, 2012). In the study conducted by Currie (2001) to determine the components of readiness, according to the opinions of preschool teachers, the most important components are "readiness in terms of physical development", then "being able to express oneself verbally", "being interested in new situations" and "following the classroom rules". One of the main goals of preschool education is to prepare children for primary school and to provide a common educational environment for children coming from unfavourable environments (MEB, 2013). There are also many studies showings that pre-school education prepared within the scope of this goal has a significant effect on the level of readiness for primary education (Koçyiğit and Saban 2014; Uzun and Alat, 2017). Siraj Blatchford, Sylva, Taggart, Melhuish, Sammons, and Elliot (2003) stated that preschool education has many benefits because it supports development in many ways, the longer the education period, the greater the effect on cognitive development, and the greater the benefit for disadvantaged children than their peers. Although the pre-school enrolment rate of Syrian immigrants has increased over time, it is seen that this rate is quite low in the preschool period when compared to the primary school enrolment rate. For this reason, the inclusion of immigrant children in quality pre-school education before starting primary education is important for the integration of these disadvantaged children into society and their readiness for primary school.

There are certain dimensions of children's preparation for primary school. These are physical development for a healthy development, cognitive development for success in learning, language development for expressing oneself easily and understanding what is being said, social-emotional development for leaving home easily, for being able to be with peers and different adults, development of self-care skills for fulfilling his/her own responsibilities and environmental factors including the family (Oktay, 2018). In studies on children exposed to war and migration, both cognitive and psychosocial problems have been observed, such as anxiety, peer conflicts, difficulty in concentrating

and remembering, and difficulties in introverted and extroverted behaviors (Buchmüller et al., 2018, 2020). When it comes to school adaptation in terms of Syrian children, it has been stated in studies that the biggest obstacle for these children to have access to education is economic problems (Taştan and Çelik, 2017), followed by factors such as language problems, cultural differences, teacher attitudes and academic readiness (Yiğit, Şanlı and Gökalp, 2020; Yüce, 2018; Eren, 2019; Sarıtaş, Şahin and Çatalbaş, 2016). Early childhood is vital for children to develop language and early literacy skills (Snow and Tabors, 1993). Again, many studies have been done on the acquisition of second language and it has been revealed that certain periods have critical importance in language acquisition. According to Demirezen (2003), although language learning before the age of 12-13 is more advantageous, language learning and acquisition becomes more difficult after this age due to changes in the nerve structure of the brain. Taştan and Çelik (2017) also stated that Syrian families avoid using Turkish in daily life. It is considered important to plan a program to facilitate adaptation to school, to alleviate parents' concerns and to protect children's mother tongue so that the language barrier can be overcome (Seta and Theirworld, 2017). The preschool period offers many advantages in terms of development areas and supports children significantly in order to reduce the problems that occur more in the later period, such as language problems and undesirable behaviors. In the summer school intervention program for Syrian children by Erdemir (2021), significant improvements were achieved in all the development areas of cognitive, social-emotional, language, physical and self-care skills of all the children who participated in the program compared to those who did not. Communication with parents during this period will also accelerate the Turkish learning process. One of the factors affecting children's adaptation to and readiness for school is the environment. Until the child starts school, the most important environment is the family environment. Studies show that socioeconomic level negatively affects the rich environmental opportunities to be presented to children (Arnold, Gowani, Bartlett and Merali, 2007; Oktay, 2018; Samms- Vaughan, 2004). When this is examined in terms of Syrian children, it is seen that these children have come to Turkey by experiencing severe traumatic situations, completely devoid of rich environmental opportunities. This situation has affected the children who are disadvantaged in terms of language even more negatively. With the rich and stimulating environment they will offer; preschool education institutions and teachers will enable these children to start school on equal terms with their peers by minimizing the disadvantaged situation they are in.

The significance and purpose of the study

Many studies have been found on the education of Syrian migrant children, whose number is increasing with each day. However, it is seen that the majority of these studies have been focused on primary and middle education of these children and that limited number of studies have been found to be focused on pre-school education. Yüce (2018) examined the factors affecting the adaptation of Syrian immigrants under temporary protection to school, and Yiğit, Şanlı and Gökalp (2021) examined the obstacles to the adaptation of immigrants to school according to teachers and administrators, but no study that examined the readiness of immigrant children according to their pre-school education status was found. The current study aims to determine the readiness level of Syrian students having received and not having received pre-school education for primary education in terms of cognitive, physical, social-emotional, language and self-care skills. Thus, it is thought that the study will contribute to the field and the programs to be prepared by drawing attention to how immigrant children can make the best use of their right to education and the reflections of Syrian children's pre-school education on primary school, the development of children who have received preschool education, and the difficulties experienced by children who haven't received pre-school education.

The problem statement of the current study is “What are the opinions of primary teachers about the readiness level of Syrian students having received and not having received pre-school education for primary education?”. In this connection, answers to the following sub-problems were sought:

- 1) What are the cognitive readiness levels of Syrian students having received and not having received pre-school education?
- 2) What are the physical readiness levels of Syrian students having received and not having received pre-school education?
- 3) What are the language readiness levels of Syrian students having received and not having received pre-school education?
- 4) What are the social-emotional readiness levels of Syrian students having received and not having received pre-school education?
- 5) What are the self-care readiness levels of Syrian students having received and not having received pre-school education?

Method

Research design

In this study, an answer to the question “What are the opinions of primary teachers about the readiness level of Syrian students having received and not having received pre-school education for primary education?” was sought. Since a situation was intended to be examined in depth, the case study-exploratory case study-method was used. Case study is an empirical research method that investigates a current phenomenon in its real-life context and is used in situations where the boundaries between the phenomenon and its context are not clearly defined, and where more than one evidence or data source is available (Yin, 1984). Its difference from other research methods is that it allows the researcher to analyze a phenomenon and event in depth on the basis of “how” and “why” questions (Gay, Mills & Airisian, 2012). At the same time, case study is used to understand and illuminate current situations and problems. The case examined in this study is the opinions of teachers about the readiness of Syrian children who received and did not receive preschool education for primary education. Based on the classification made by Yin (2017), the holistic multiple case design was chosen in the current study. In a holistic multiple case study, there is more than one case that can be perceived as holistic on its own.

Participants

The criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used to determine the participants. The purposive sampling method is useful in discovering and explaining phenomena and events (Yıldırım and Şimşek, 2021). Criterion sampling refers to the creation of the sample from people, events, objects or cases with the characteristics determined to be related to the problem. The criterion used in the current study for the selection of the teachers is their having Syrian students having received and not having received pre-school education in their classrooms. The study group is comprised of 15 primary teachers teaching first graders including Syrian students attending schools in the city of Şanlıurfa, which is located in the Southern Anatolian region of Turkey and where the Syrian population

is intense. The participation was on a volunteer basis. Information about the teachers participating in the study is presented in Table 1.

Table 1. Characteristics of the participants

Teacher Code	Gender	Length of Service	Number of Syrian Students		
			Number of students having received pre-school education	Number of students not having received pre-school education	Total
T1	Male	7 years	2	5	7
T2	Male	5 years	3	4	7
T3	Female	1 year	2	6	8
T4	Female	1 year	4	4	8
T5	Female	1 year	1	6	7
T6	Female	28 years	4	5	9
T7	Male	15 years	2	4	6
T8	Male	5 years	3	6	9
T9	Male	4 years	3	4	7
T10	Female	1 year	2	2	4
T11	Female	2 years	4	4	8
T12	Female	1 year	2	4	6
T13	Female	1 year	1	6	7
T14	Female	5 years	3	5	8
T15	Male	4 years	5	4	9

Data collection

The data of the study were collected through semi-structured interviews, one of the qualitative data collection techniques. While preparing the interview questions, first, the relevant literature was reviewed and the open-ended interview questions to be asked to the teachers were formed. The prepared questions were submitted to the review of 4 experts (1 academician working in the field of preschool education, 1 academician working in the field of primary school education, 1 measurement and evaluation expert, 1 primary teacher) and in light of the feedbacks given by the experts, one more question was added to the questions to be asked and thus the interview form was given its final form to have six questions. A pilot study was conducted with 3 primary teachers who were not in the study group to check the comprehensibility of the questions and then the data collection process was initiated. The data were collected in the fall term of the 2021-2022 school year. The data collection process lasted approximately 15 days. The interviews were conducted face-to-face, with one teacher at a time. All of the participants were asked questions in the same order, and the interviewee was allowed to answer the questions as he/she wanted.

Validity and reliability

The participants were informed that they could withdraw from the study at any time, that the process was confidential and that the information would only be used within the scope of the study. To protect the privacy of the participants, codes were used instead of their real names. Based on the answers given by the teachers during the interview, the questions were expanded and the answers given to the interview questions were recorded in writing. The notes taken were confirmed by the participant at the end of the interview and thus the data were verified. In order for the study to be reliable, the primary teachers having both children having received preschool education and children not having received preschool education in their classrooms were selected. In addition, in order to ensure consistency in the study, the coding of an expert and that of the researcher were compared. The interviews conducted in the study were recorded and archived. These archives can be made available for confirmation by other researchers when needed. Finally, in the study, an expert in qualitative research was asked to examine the study, and necessary corrections were made in the study in line with the feedback from the expert.

Data analysis

One of the most difficult parts of qualitative research is the analysis of data (Brantlinger et al., 2005). The data in the current study were analyzed through content analysis. The purpose of content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the collected data (Yıldırım and Şimşek, 2021). After the interviews were completed, they were transcribed and the answers to each question were collected on the same page to facilitate the analysis. For example, the answers given by all the participants to the first question were written on the same sheet of paper, one under the other. It was aimed to see the data of the same question as a whole, the coding was made in this direction, and 5 themes and 2 categories were created from the codes. The data analysis was conducted manually.

Findings

In this section, the findings and comments obtained as a result of the analysis of the data of the study are given. The findings of the study are supported by direct quotations from the participants' views. The real names of the participants are not used; instead, the code name representing each participant is used.

The categories and codes related to the theme of cognitive readiness level of Syrian students having received pre-school education and not having received preschool education are given in Table 2.

Table 2. Theme: Cognitive readiness level of Syrian students having and not having received preschool education

Categories	Codes	n
Students having received preschool education	Recognizing vowels and numbers	6
	Concentrating on the lesson	12
	Level of the perception of the lesson	6
	Speed of transition to literacy	11
	Conceptual prior knowledge advantage	13
Students not having received preschool education	Difficulty in grasping letters	6
	Forgetting what has been learned in a short time	11

When the data in Table 2 are examined, it can be stated that the previous knowledge of Syrian students who received preschool education in preschool education institutions constitute the basis for their primary education; therefore, their conceptual prior knowledge is more advanced in primary school, and they can recognize vowels and numbers when they start primary education. In addition, attention is drawn to the fact that the duration of their concentration on the lesson is better, their perception and comprehension skills of the lesson are more advanced, and when they are evaluated in terms of the speed of transition to literacy, it can be said that the students who received pre-school education make progress more easily.

The explanations made by the participants T3, T4, T5 and T8 in this regard are as follows:

“...The students having received preschool are more ready to learn. They have more prior knowledge. My pre-school students came to school with the ability of recognizing some of the vowels and numbers ...” (T3)

“...Although their mother tongue is Arabic, they recognize some of the vowels in the literacy process. They know basic concepts such as triangle, square and rectangle ...” (T4)

“...The students having received pre-school education have higher levels of perception in the literacy process. My students having preschool education pay attention to the lesson more easily and they understand the lesson more easily. They are more successful ...” (T5)

“...I observe big differences between my students having received pre-school education and those not having received preschool education. My students having preschool education are able to understand and comprehend new information more easily. They are more ready for learning. Their prior conceptual knowledge is more ...” (T8)

The opinions of the teachers about the readiness level of the students who did not receive preschool education also indicate the same point. They also mentioned that Syrian students, who did not attend any preschool education institution before, have a harder time grasping the letters, fall behind the class level in the literacy process, forget what has been learned in a short time, and have deficiencies in their prior conceptual knowledge.

Some explanations made by the participants T5, T7 and T10 on this issue are as follows:

“...I have great difficulties in making progress with my students who did not receive preschool education. Those who did not receive preschool education progress more slowly than their peers having preschool education ...” (T5)

“...Students who did not receive preschool education have difficulty in understanding and comprehending basic concepts primarily due to the disadvantage arising from language skills. Distraction and poor retention of learned information ...” (T7)

“...My students who did not receive preschool education, on the other hand, have difficulties in understanding and perceiving some concepts. They have difficulty in learning and making connections due to the disadvantage arising from language problems ...” (T10)

The categories and codes related to the physical readiness level of the Syrian students who received and did not receive preschool education, which is the second theme, are given in Table 3.

Table 3. Theme: Cognitive readiness level of Syrian students having and not having received preschool education

Categories	Codes	N
	Pen holding skill	15

Students having received preschool education	Not having difficulty in line drawing activities	13
	Being able to write letters easily	12
Students not having received preschool education	Having difficulty in holding pen	12
	Not being able to connect lines	10
	Having difficulty in writing letters	11

When Table 3 is examined, it is seen that all of the teachers stated that the students who received preschool education have good pen holding skill and the majority of the teachers stated that the students who received preschool education do not have any difficulties while performing line drawing activities.

Explanations made by the participants T1, T4 and T9 on this issue are given below:

“...Of course, the physical development of my students having received preschool education is better, they are more successful in holding pens, drawing lines and writing letters properly....” (T1)

“...My students having received preschool education can perform skills such as holding pen properly, connecting lines, cutting, painting without difficulty....” (T4)

“...The students having preschool education have skills such as grasping the pen, drawing regular and irregular lines, knowing how to hold scissors....” (T9)

In the category of Syrian students who did not receive pre-school education, the majority of the teachers stated that they have difficulties in holding pen, connecting lines while doing line drawing exercises and writing letters.

Explanations made by the participants T4, T8 and T9 on this issue are as follows:

“...Most of my students who did not receive preschool education have difficulty in doing line drawing activities and cannot draw properly and in the desired manner. They have difficulty writing letters in the desired way ...” (T4)

“...They lag behind compared to those having received pre-school education...” (T8)

“...Those who did not have pre-school education have difficulty in performing skills that require fine motor skills, especially skills such as holding pen and grasping scissors, because they did not do it at home and did not go to kindergarten. ...” (T9)

The categories and codes related to the socio-emotional readiness level of the Syrian students who received and did not receive preschool education are given in Table 4.

Table 4. Theme: Socio-emotional readiness level of Syrian students having and not having received preschool education

Categories	Codes	N
Students having received preschool education	Friendship relationships	12
	Sense of responsibility	9
	Obeying rules	9
	Sociable	7
	Remaining hesitant/timid	6

Students not having received preschool education	Difficulty obeying rules	9
	Reluctance towards the lesson	7

When the data in Table 4 are examined, it is seen that the teachers are of the opinion that Syrian students who received preschool education develop more sociable and more comfortable relationships with their friends, do not have problems in following the school rules and have stronger sense of responsibility.

Explanations made by the participants T1, T8, T9 and T13 on this issue are given below:

“...The students having preschool education can establish friendships easily, express themselves more easily and fulfil the responsibilities I have given to them...” (T1)

“...My students having received preschool education are generally adaptable and sociable...” (T8)

“...Students having received preschool education are more enthusiastic and have more positive attitudes. Those who attended kindergarten know the school and are aware that there are rules in the school ...” (T9)

“...Those who received preschool education are more successful in obeying the rules, and they have more advanced ability to take responsibility and fulfil them...” (T13)

In the category of Syrian students who did not receive preschool education, the majority of the teachers are of the opinion that that the students behave more shyly, tend to be violent against their friends, do not obey the school rules and are reluctant to attend classes.

Explanations made the participants T5, T6, T9 and T11 on this issue are given below:

“...My students who did not receive preschool education are reluctant towards the lessons, they do not want to write when they have difficulty in writing, show aggressive and non-compliant behaviors against the rules. ...” (T5)

“...The students who did not receive preschool education, on the other hand, do whatever they have learned at home at school. They do not obey the school rules ...” (T6)

“...My students who did not receive preschool education have poor command of Turkish and even I have students who do not speak Turkish. These students of mine cannot communicate with other children in the class. They may also resort to violence against their friends to attract attention. ...” (T9)

“...Only one of my students in the class did not receive preschool education. That student of mine is an introverted child who does not want to communicate with his/her friends, he/she does not want to leave his/her mother in the first weeks of school, now he/she is attached to me, he/she does not leave my side during breaks and starts to cry when a different teacher enters the class, thinking that I will go. ...” (T11)

The categories and codes related to the language readiness level of the Syrian students who received and did not receive preschool education are given in Table 5.

Table 5. Theme: Language readiness level of Syrian students having and not having received preschool education

Categories	Codes	N
Students having received preschool education	Turkish vocabulary	11
	Expression skill	13
	Comprehension skill	11
Students not having received preschool education	Difficulty in communicating	14

Weakness in expressive language skills	13
Not knowing Turkish	15

When the data in Table 5 are examined, it is seen that in the category of Syrian students having received preschool education, the teachers are of the opinion that their Turkish vocabulary is more developed and they have no difficulty in understanding and expressing themselves in Turkish.

Explanations of the participants T1, T2, T7 and T13 on this issue are given below:

“...The Turkish vocabulary of my students who went to kindergarten is more developed. They can express themselves more easily when communicating with their friends and me. They can make better sentences ...” (T1)

“...I think that the most important contribution of preschool education is the development of language skills. They usually learn Turkish in this process. They pronounce the words they learn more accurately. They participate in lessons more ...” (T2)

“...Students having received pre-school education understand the given instructions more easily. They have no difficulty in displaying the desired behavior ...” (T7)

“...I think that preschool education is very important for Syrian students, especially in the field of language development because the families of these students generally do not know Turkish. Children have a very difficult time when they enter the primary school environment from an environment far from Turkish. When students go to kindergarten, they socialize with many Turkish students and are exposed to Turkish. This makes it easier for them to learn the language. They learn many concepts in kindergarten. They do not have difficulty in primary school ...” (T13)

When the data in Table 5 are examined, it is seen that in the category of Syrian students who did not receive preschool education, most of the teachers stated that the students have difficulties such as not knowing the Turkish language, having difficulties in expressing themselves and comprehending.

Explanations made by the participants T4, T6, T7 and T12 on this issue are given below:

“...My students who did not go to kindergarten generally do not know Turkish, and those who speak Turkish do not have sufficient vocabulary. ...” (T4)

“...Those who did not receive preschool education do not know Turkish, do not understand the lesson, and cannot participate in the lesson...” (P6)

“...My students who did not receive preschool education have problems in speaking and understanding. They have difficulty following my instructions ...” (T7)

“...The most important problem experienced by my students who did not go to kindergarten is that they cannot use the language adequately. ...” (T12)

The categories and codes related to the self-care readiness level of the Syrian students who received and did not receive preschool education are given in Table 6.

Table 6. Theme: Self-care readiness level of Syrian students having and not having received preschool education

Categories	Codes	N
Students having received preschool education	Tidiness	8
	Cleaning habits	13
	Clothing habits	10
	Untidiness	13

Students not having received preschool education	Obeying hygiene rules	9
---	-----------------------	---

When the data in Table 6 are examined, it is seen that in the category of Syrian students having received preschool education, the teachers stated that the students are more organized, they pay more attention to their clothing, and they come to primary school with already acquired cleaning habits.

Explanations of the participants T2, T3 and T12 on this issue are given below:

“...My students who received preschool education obey the rules of cleaning, such as washing their hands before and after eating, or taking the classroom soap with them when going to the toilet....” (T2)

“...My students having received preschool education are more clean, meticulous and able to take care of themselves....” (T3)

“...My pre-school students pay more attention to their personal hygiene as well as their dressing, hair combing and nail cleaning ...” (T12)

When the data in Table 6 are examined, it is seen that in the category of Syrian students who did not receive preschool education, the teachers stated that they do not give the necessary importance to the cleaning rules and do not come to school tidy.

Explanations made by the participants T2 and T5 on this issue are given below:

“...Most of the students come to school tidy. Moreover, they do not pay the required attention to their personal hygiene ...” (T2)

“...The majority of my students who did not receive preschool education do not pay due attention to their personal hygiene. They do not care about particularly their hand-face cleaning. Parents are also negligent in this regard. Maybe if the children had received preschool education, they would have understood the importance of cleanliness earlier and started primary school more cleanly ...” (T5)

Discussion

In the current study, it was aimed to determine the readiness levels of Syrian students who received preschool education and Syrian students who did not receive preschool education in terms of the development of cognitive, physical, social-emotional, language and self-care skills. When the data obtained were considered under the theme of cognitive readiness level of Syrian students in two categories as the students who received preschool education and the students who did not receive preschool education, it was revealed on the basis of the interviews conducted with the primary teachers that preschool education directly and positively affected the cognitive readiness level of Syrian students for primary school. It was revealed that the cognitive skills of Syrian students who received preschool education, such as understanding instructions, perceiving, recognizing numbers, and noticing vowels, were more developed than Syrian students who did not receive preschool education. Studies show that there is a relationship between cognitive skills acquired in preschool and success in later primary school (La Paro and Pianta, 2000; Bodovski and Farkas, 2007; Duncan et al., 2007; Claessens et al., 2009). In the category of Syrian students who did not receive preschool education, it was stated that it is more difficult for the students to grasp the letters and they forget the information they have learned in a short time. When evaluated in the context of combining letters and speed of transition to literacy, it was stated that students who received preschool education were more successful in this process. The main reason for this situation is thought to be the planned and programmed presentation of activities that improve

children's cognitive skills in pre-school education institutions. Another remarkable finding in the study is that children who received preschool education have more advantages in terms of level of concentration and conceptual prior knowledge. This is thought to be because of the fact that children who receive preschool education enter the language learning process earlier because the child's knowledge of the language of the host country is an important factor in his/her concentrating on the lesson and forming his/her conceptual prior knowledge. It is thought that the cognitive readiness of Syrian children who started the first grade of primary school after having received preschool education is at the expected level, causing them to adapt more easily and have better academic achievement than their peers who did not receive preschool education.

When the category of physical readiness level of Syrian students having received preschool education and not having received preschool education is examined, it is seen that the students having received preschool education are at a very good level in terms of pencil holding and line drawing skills. Güzel and Özyurt (2018), in their study examining the concept of school readiness on the basis of teachers' opinions, concluded that preschool education supports all developmental areas of children and improves their pencil-holding skill. Başar, Doğan, and Şener (2020) stated that the majority of the participating children gained the ability to hold a pencil with the activities applied in the preschool period and since this skill forms the basis of print awareness, a positive attitude to be developed in this period will affect their literacy attitudes in the future. Simple line drawing activities for the development of fine and gross motor skills and pen holding, scissors using and cutting and pasting activities conducted during preschool education provide great convenience for children when they come to primary school. In the category of physical readiness of Syrian students who did not receive preschool education, children's difficulties in holding pen, drawing lines and writing letters cause these children to be involved in the literacy process late and to have adaptation problems in the classroom.

In the category of Syrian students having received preschool education under the theme of socio-emotional development of Syrian students having and not having preschool education, the students were found to have developed better relationships with their friends. The fact that play activities that could unite children regardless of their color, race and origin were included in the preschool education of these students may have caused them to be better at social relationships. It is also thought that the fact that group work activities were also frequently conducted during their preschool education may have developed their sense of responsibility and their tendency to obey rules. This result seems to concur with the results reported by Türkyılmaz and Pekdoğan (2019), Balat, Bayındır and Değirmenci (2021) and Erbay and Saltalı (2020). The preschool period has a special importance because it is the first period when these children start to be with the society after their families. Therefore, teachers have an important role for this process to run efficiently and effectively. In the category of Syrian students who did not receive preschool education, it is seen that there are shy behaviors, resistance to rules and reluctance towards the lesson. It is thought that it is normal for children who have not reached the desired level of socio-emotional development and readiness to exhibit these behaviors. Children's not knowing the language also makes this process more complicated. Teachers' planning activities in which these students can be easily involved is believed to facilitate the process.

Under the theme of language readiness of Syrian students, it is seen that children who received preschool education have developed expression skills. Their Turkish vocabulary and comprehension skills are also seen to be developed. All the teachers interviewed in the current study stated that their Syrian students learned to speak Turkish during their preschool education. Children are exposed to Turkish and can learn the language more easily through Turkish language activities and by interacting and

communicating with Turkish students while playing games during the pre-school education period. Ataseven (2019) examined the effect of the game program supporting language development of immigrant children and found that there occurred a significant difference in favor of the language development of the immigrant children in the experimental group and that these children behaved more comfortably in social life. Syrian children who did not receive preschool education, on the other hand, face difficulties in communicating and expressing themselves as they do not know enough Turkish. These children start primary school without enough command of Turkish since Turkish is not spoken at home. Poor language competence can cause serious problems. While the advanced level of receptive and expressive language of Syrian children who speak Turkish affects their primary school success positively, children who do not speak Turkish experience communication difficulties and failure in lessons during the primary school education.

In the theme of self-care readiness of Syrian students, it is seen that Syrian children who received preschool education have better self-care skills such as better cleaning habits and being more organized and tidier. Cultural differences play an important role in the development of these skills. Syria's being a warmer country due to its location has affected people's clothing habits. Preschool education institutions support the development of these skills through both explanations and demonstrations and activities. Applications in pre-school institutions such as washing hands before and after eating and certain rules to be followed while eating have led to the development of self-care skills of these children.

Limitations and implications for practice

This study has some limitations that should be considered by further research. First, the qualitative method was used in this study. Conducting quantitative or mixed studies for Syrian students will make it possible to generalize the study to the whole target population. Second, the current study was conducted with the participation of primary school. Similar studies can be conducted on teachers from different branches and different students.

In light of the findings of the current study, following suggestions can be made:

1. Preschool age Syrian children can be identified and the schooling rate can be increased in the preschool education period. To this end, research can be conducted not in the regions where Syrian population is intense but also across the whole country.
2. Students who start primary school without having received pre-school education can be identified and support education can be provided for these children to help them compensate for their missing skills.
3. Research can be conducted to determine the attitudes and views of families towards preschool education.

Conclusions

As a result, Syrian children who have received pre-primary education recognize letters and numbers more quickly, are better able to concentrate in class, and have higher levels of cognitive development in primary school. In terms of physical readiness, they have the developed ability of holding pen, they do not have difficulty in drawing and writing letters. In terms of socio-emotional readiness, they have better friendship relationships, they are more prone to share their belongings and food with their friends and

they can better communicate with their peers and teachers. In addition, they can learn to solve conflicts with their peers, to solve problems that may arise in relationships, to respect the rights of other children and to empathize. All these help the child to develop problem-solving skills in the future. In terms of language development, it is seen that Turkish vocabulary, expression and comprehension skills have improved, and they are more organized in terms of self-care skills. These results show that preschool education has many advantages in all the five developmental areas that make great contributions to the readiness of Syrian children for primary education. These results show that preschool education has many advantages in the preparation process of Syrian children for primary school. Therefore, taking necessary measures for the schooling of children in this group will facilitate the education system in our country. In the light of these results, it is important to plan a preschool education program suitable for Syrian children.

References

- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., & Merali, R. (2007). Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Reflections and moving forward. *Working Papers in Early Childhood Development, Number 41*. Bernard van Leer Foundation. The Hague, The Netherlands.
- Ataseven, H. (2019). *Dil gelişimini destekleyici oyun etkinlikleri programının 5-6 yaş grubu mülteci çocukların dil gelişimlerine ve günlük yaşam becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü, Konya.
- Balat, G. U., Bayındır, D., & Değirmenci, Ş. (2021). Akademik ve sosyal duygusal okula hazırbulunuşluk ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20(79), 1090-1104*. <https://doi.org/10.17755/esosder.811871>
- Başar, M., Doğan, M. C., & Şener, N. Ü. (2020). Okul öncesi dönemde kalem tutma etkinliklerinin ilk okuma yazma sürecine etkisi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(2), 44-62*.
- Bekman, S., Aksu-Koç, A., & Erguvanlı-Taylan, E. (2011). Effectiveness of an intervention program for six-year-olds: A summer-school model. *European Early Childhood Education Research Journal, 19(4), 409-431*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.623508> [Taylor & Francis Online],
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). *Qualitative studies in special education. Exceptional children, 71(2), 195-207*. <https://doi.org/10.1177%2F001440290507100205>
- Buchmüller, T., Lembcke, H., Busch, J., Kumsta, R., & Leyendecker, B. (2018). Exploring mental health status and syndrome patterns among young refugee children in Germany. *Frontiers in Psychiatry, 9, 1-12*. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00212>
- Buchmüller, T., Lembcke, H., Laluna, F., Busch, J., & Leyendecker, B. (2020). Mental health needs of refugee children in specialized early education and care programs in Germany. *Journal of Immigrant Minority Health, 22(1), 22-33*. <https://doi.org/10.1007/s10903-019-00896-4>
- Currie, J. (2001). Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives, vol.15, no.2, pp.213-238*.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *TÖMER Dil Dergisi, 118, 5-15*.
- Erbay, F., & Saltalı, N. D. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının okul hazırbulunuşluklarının yordayıcısı olarak sosyal bağımsızlık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16(31), 4138-4155*. <https://doi.org/10.26466/opus.681864>
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (1), 213-234*. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-476805>

- Erdemir, E. (2021). Summer preschools for Syrian refugee and host community children in Turkey: A model of contextually sensitive early intervention. *Early Education and Development*, 1-27.
- Erdemir, E. (2021a). Transactional relations and reciprocity between refugee mothers and their children: Changes in child, parenting, and concept of child. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(4), 547–568. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1858916> [Taylor & Francis Online],
- Erdemir, E. (2021b). Uncovering community cultural wealth through an early intervention program: Syrian refugee children speaking. *Early Childhood Education Journal*. Advance Online Publication. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01140-7>
- Human Rights Watch. (2015). “When I picture my future, I see nothing”: Barriers to education for Syrian refugee children in Turkey. <https://bit.ly/2vvjshW>
- Mathur, S., & Parameswaran, G. (2012). School readiness for young migrant children: The challenge and the outlook. *International Scholarly Research Notices*, 2012.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- MEB (2014). *Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html.
- Karşlı Çallamak, E. , & Erdemir, E. (2019). Türkiye'de yaşanan çocuklara ve aileleri: Anlatılmayan karşıt hikayeler *Yaşadıkça Eğitim* [Yaşam İçin Eğitim Dergisi], 33(2), 216 – 246 . <https://doi.org/10.33308/26674874.2019332119>
- Koçyiğit, S., & Saban, A. (2014). Birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşlerine göre okula hazır bulunuşluk. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 322-341.
- La Paro, K., & Pianta, R. (2000). Predicting children’s competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443–484. <https://doi.org/10.3102%2F00346543070004443>
- Oktaç, A. (2018). İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları. Pegem Akademi. 3. Baskı
- Özyurt, M., & Güzel, N. (2018). Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin ve okul olgunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1250-1267. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.441260>
- UNCHR (2021). *Global report*. <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi-haziran-2021/>
- Uzun, E. M., & Alat, K. (2017). Okul öncesi dönemde uygulanan “Okula hazırız” eğitim programının ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 59-80.
- Pieloch, K. A., McCullough, M. B., & Marks, A. K. (2016). Resilience of children with refugee statuses: A research review. *Canadian Psychology*, 57(4), 330–339. <https://doi.org/10.1037/cap0000073>
- Saban A. ve Ersoy A. (2019). Eğitimde nitel araştırma desenleri. Anı yayıncılık. Ankara
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016), İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:37.
- Samms-Vaughan, M., Williams, S. and Brown, J. (2004). Dicipinary practices among Jamaican parents of Six- year- olds. University of the West Indies.
- Seta ve Theirworld (2017). *Engelleri aşmak: Türkiye’de Suriyeli çocukları okullandırmak*. Ankara: SETA Yayınları.
- Siraj Blatchford, I., Sylva, K., Taggart, B., Melhuish, E. C., Sammons, P., & Elliot, K. (2003). The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project. Findings from pre-school to end of key stage 1. Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills
- Snow, C. E., ve Tabors, P. O. (1993). Language skills that relate to literacy development. In B. Spodek ve O. Saracho (Eds.), Yearbook in early childhood education, 4. New York: Teachers College Press.

- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). Türkiye’de Suriyeli Çocukların Eğitimi: Güçlükler ve Öneriler. *Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi*.
- Türkyılmaz, M. İ., & Pekdoğan, S. (2019). 6-7 yaş çocuklarda okul öncesi eğitimin ilkokul birinci sınıftaki sosyal yeterlik ve hazırbulunuşlukla ilişkisi. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(42), 159-174. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.657288>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin yayıncılık. Ankara. 12. Baskı
- Yiğit, A., Şanlı, E., & Gokalp, M. (2021). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 471-496. DOI: 10.7822/omuefd.856750
- Yin, R. K. (2017). *Case study research: Design and methods* (6. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yüce, E. (2018). *Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları (Yüksek Lisans Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara

40. 10. Sınıf tarih ders kitabı hakkında tarih öğretmenlerinin görüşleri

Mustafa ÖZGÜR¹

Sezai ÖZTAŞ²

APA: Özgür, M. & Öztaş, S. (2023). 10. Sınıf tarih ders kitabı hakkında tarih öğretmenlerinin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 646-669. DOI: 10.29000/rumelide.1285936

Öz

Ders kitapları gerek öğretmenler gerekse öğrenciler tarafından en çok kullanılan ders araç-gereçleridir. Öğretim programın takibini sağlaması ve ders işlenişinde dağınıklığı engellemesi, öğrenci ve öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmaktadır. Kitaplarda yer alan hazırlık soruları konunun anlaşılmasına katkıda bulunurken, değerlendirme soruları da konunun pekişmesini sağlamaktadır. Ders kitabı öğretimi programını yansıtmaktadır. Bütün bu özellikleriyle ders kitapları vazgeçilmez materyallerin başında gelmektedir. Yeni hazırlanan 10. Sınıf Tarih Ders Kitabı ve Programı 2017-2018 eğitim öğretim yılında kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmanın amacı 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan öğretim programı ile hazırlanan yeni 10. sınıf tarih ders kitabının fiziksel tasarım, eğitsel tasarım, görsel materyal kullanımı ve ölçme ve değerlendirme boyutlarında tarih öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirildiğini tespit etmektir. Çalışma evreni Türkiye'deki İlgili Yayınları 10. sınıf tarih ders kitabını kullanan tarih öğretmenleridir. Çalışmanın örneklemini ise Kırklareli ili tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem seçimi yapılırken "küme örnekleme" tekniği tercih edilmiştir. Toplanan verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 20 programından yararlanılmıştır. Toplanan verilere ait tanımlayıcı istatistikler ayrıntılı olarak verilmiştir. Yapılan Bağımsız örneklem t-testi, Mann-Whitney U Testi, One-Way ANOVA ve Kruskal-Wallis H Testi sonucunda "Yaş", "Meslekteki Çalışma Yılı", "Mezun Olduğu Bölüm" değişkenlerine göre öğretmenlerin "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme" konusuna ilişkin tutum düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmış, anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar kelimeler: Ders kitabı, Tarih öğretmeni, Tarih dersi, 10. sınıf, Değerlendirme

History teachers' opinion about the 10th grade history textbook

Abstract

Textbooks are the most used course materials by both teachers and students. It facilitates the work of students and teachers by following the curriculum and preventing clutter in the lesson. While the preparatory questions in the books contribute to the understanding of the subject, the evaluation questions also reinforce the subject. The textbook reflects the teaching program. With all these features, textbooks are one of the indispensable materials. The newly prepared 10th Grade History Textbook and Program started to be used in the 2017-2018 academic year. The aim of this study is to determine how the new 10th grade history textbook, which was prepared with the curriculum change

¹ Öğretmen, MEB, Ramazan Yaman Fen Lisesi (Kırklareli, Türkiye), mstfozgr@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5181-8019 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285936]

² Doç. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, (Tekirdağ, Türkiye), sezaioztas@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1742-4200

made by the Ministry of National Education in 2018, is evaluated by history teachers in terms of physical, educational design, use of visual materials and assessment and evaluation. The universe of the study is history teachers who use the 10th grade history textbook of Iğı Publications in Turkey. The sample of the study consists of the history teachers of Kırklareli. While choosing the sample the "cluster sampling" technique was preferred. In order to analyze the collected data, IBM SPSS Statistics 20 program was used. Descriptive statistics of the collected data are given in detail. As a result of the Independent sample t-test, Mann-Whitney U-Test, One-Way ANOVA and Kruskal-Wallis H-Test, according to the variables of "Age", "Year of working", "Graduate Department", the teachers' effect on the subject of "Evaluation of High School History Textbooks" It was investigated whether there was a statistically significant difference between the levels of attitude towards the subject, and no significant difference was found.

Keywords: Textbook, History Teacher, History Lesson, Grade 10, Evaluation

Giriş

Eğitim araç gereçleri bir dersin öğretilmesinde temel unsurlardan birisidir ve bir dersin anlaşılır olmasında son derece etkilidir. Renkli ve zevkli bir ders tasarımı için de en önemli materyallerden biri gerek öğrenci için gerekse öğretmen için ders kitabıdır. İyi tasarlanmış bir öğretim aracının öğretim sürecini zenginleştireceği muhakkaktır. Çeşitli duylara hitap edecek biçimde hazırlanmış ders kitapları da öğrenmeyi zenginleştirecektir. Ders kitapları profesyonellerce hazırlanmış, sistematik bölümlerden oluşan teknik bir eser olarak nitelendirilebilir (Cemaloğlu, 2003: 2).

Yüzlerce hatta binlerce yıl hakkında bilgi veren, anlaşılması zor kurumları ve oluşlarını ancak hayal edebileceği olayların öğrenilmesine aracılık eden ders kitaplarının hazırlanmasında temel özne olan öğrenci ile temel kullanıcı olan öğretmenin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır (Şahin ve Köksal, 2003: 54).

Eğitim süreci içinde öğretmen, eğitim mekânı ve ders kitabının yetersiz olması halinde sıkıntılar misliyle artar. Bu problemlerden kurtulabilmek için öğretmen, okul ve ders kitaplarının niteliklerini arttırmak gerekir. Ders kitapları, öğrenci ve ders programı arasında bağlantı kuran, öğrenmeleri gerekenlerle ilgili ön bilgiyi veren, toplumsal kültürü aktaran, sorgulamaya ve araştırmaya heveslendiren en ideal öğretim ve öğrenme imkânını sağlayan araçlardan birisidir (Kılıç, 2005: 39). Diğer yandan ders kitapları öğrencilerin en kolay ulaşabildikleri ders araçlarıdır. Ülkemizde ekonomik ve sosyal açıdan derin uçurumların bulunduğu sosyal sınıflara mensup öğrencilerin birlikte rekabet ettiğini düşündüğümüzde, niteliği yüksek ders kitapları, fırsat eşitliği sağlama açısından da çok önemlidir (Berat ve Candan: 517).

Bu bağlamda ders kitaplarından aşağıda yer alan özellikleri karşılaması beklenmektedir:

- *“Öğrencinin derse ilgisini arttırması,*
- *Konuların amaçlarını açıkça ortaya koyması,*
- *Öğrencinin ilgisini dersin önemli bölümlerine yöneltmesi,*
- *Dersin önemli bilgilerini sunması,*
- *Bilginin depolanması için yarar sağlaması,*

- *Yeterince örnek ve uygulamaya yer vermesi,*
- *Öğrenciyi bilgi ve becerilerinin geliştirmek için özendirilmesi,*
- *Öğrenciye problemi anlamayı ve çözmeyi öğretmesi,*
- *Öğrencinin kendini değerlendirmesi için seçenekler sunması,*
- *Öğrenciyi; benlik, iç kontrol, çalışma vb. yönlerden gelişmeye özendirilmesi”*
(Tertemiz, Ercan ve Kuyubaşı, 2004: 34).

Ders kitapları bilgiyi derleyip toparlaması, öğrenciyi gerek bilişsel gerek se sosyal yönden geliştirmesi, sözel kültürden kurtarıp yazılı kültürle temas kurmasını dağlaması açısından önemlidir. Yerel dillerin konuşulduğu ülkelerde ulusal dile geçişi kolaylaştırır aynı zamanda bilinmeyen yabancı ülkelerin kültürleri hakkında bilgi vermektedir (Cemaloğlu, 2003: 3)

Pingel'in (2003: 1) Altbach'dan aktardığına göre “Ders kitapları en önemli eğitim girdilerinden biridir: metinler bir ulusal kültüre ilişkin temel fikirleri yansıtır ve çoğu kez kültürel mücadelenin ve anlaşmazlığın alevlenme noktasını oluşturur.” Dolayısıyla ders kitapları aynı zamanda devleti oluşturan kimlikleri de yansıtmaktadır.

Nasıl bir ders kitabı olması gerektiği konusunda tartışma sadece ülkemize de ait değildir. Uluslararası işbirliğini arttırmak, çatışma ve nefret kültürünü ortadan kaldırmak amacıyla UNESCO da ders kitaplarının ele alınması gerektiğini düşünerek bir dizi çalışmada bulunmuştur. Dayanak olarak “Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış İçin Eğitim ile İnsan Haklarına ve Temel Özgürlüklere İlişkin Eğitim Konusunda Tavsiye Kararı” esas alınmıştır (Pingel, 2003). UNESCO tavsiye kararında VIII Kısım, 38. Madde a. Bendinde “Uygun ve yapıcı kullanım, ders kitaplarından televizyona kadar bütün araç-gereç türleri ve mevcut yardımlardan ve yeni eğitimsel teknolojiden yapılmalıdır” denilmektedir (UNESCO, 2021).

Ortaöğretim ders programları 2017 yılında yapılan bir çalışmayla yenilenmiştir. Tarih ders programı da 2017 yılında yenilenerek Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 19/01/2018 tarihli 36 karar numarasıyla uygulanmasına karar verilmiştir. 2018 yılında uygulanmaya başlanan Tarih Öğretim Programı değerler ve yetkinlikler temelinde tasarlanmıştır. Değerin tanımı programda “Değerlerimiz toplumumuzun millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarımıza aktaracağımız öz mirasımızdır.” (MEB, 2018: 5) şeklinde tanımlanmıştır. Yetkinlik ise “...bu mirasın hayata ve insanlık ailesine katılmasını ve katkı vermesini sağlayan eylemsel bütünlüklerimizdir.” (MEB, 2018:5) olarak ifade edilmektedir.

Kök değerler olarak belirlenmiş olan adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik, konuların içine gömülmüş olarak, zaman zaman okuma parçalarıyla verilmektedir. Bu şekilde değerler eğitimi de derslerin içine yedirilmiş olarak işlenmektedir. Yetkinlikler ise Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından 2015 yılında hazırlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi doğrultusunda tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın amacı 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan öğretim programı değişikliği ile hazırlanan yeni 10. sınıf tarih ders kitabının fiziksel tasarım, eğitsel tasarım, görsel materyal kullanımı ve ölçme ve değerlendirme boyutlarında tarih öğretmenleri tarafından nasıl

değerlendirildiğini tespit etmektir. Yeni öğretim programına göre hazırlanmış ders kitapları ile ilgili yapılmış araştırma sayısı azdır. Araştırma nispeten bu boşluğun doldurulmasına hizmet edecektir.

1. Yöntem

1.1. Araştırma modeli ve verilerin toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmış olan anket, araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak oluşturulmuştur. Anketin ilk bölümü öğretmenlerin “Yaş”, “Meslekteki Çalışma Yılı”, “Mezun Olduğu Üniversite”, “Mezun Olduğu Fakülte” ve “Mezun Olduğu Bölüm” bilgileri hakkındaki sorulardan oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise geçerlik ve güvenilirliği Akbaba (2013) tarafından sağlanmış olan “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu” yer almaktadır. Bu “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu (LTDKDF)” her biri “1=Kesinlikle Katılmıyorum”, “2=Katılmıyorum”, “3=Kararsızım”, “4=Katılıyorum” ve “5=Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevaplanabilecek 51 sorudan oluşmakta olup, her bir sorudan alınabilecek minimum puan 1 maksimum puan ise 5’tir. LTDKDF’nin tamamından (her bir alt boyutu için de geçerli olmak üzere) alınacak puan olarak tüm soruların ortalaması alınmıştır. Bu durumda da alınabilecek minimum LTDKDF puanı 1, maksimum LTDKDF puanı ise 5 olmaktadır. LTDKDF den alınacak yüksek puanlar olumlu tutumu düşük puanlar ise olumsuz tutumu göstermektedir.

1.2. Araştırmanın evren ve örneklemi

Araştırmanın evreni 10. sınıf İlke Yayınları tarih kitabını kullanan tüm tarih öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemi 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Kırklareli il sınırları içinde çalışan bütün tarih öğretmenleridir. Araştırma örneklemi oluşturulurken kümelere göre örnekleme tekniği kullanılmıştır (Bayram, 2017:24).

1.3. Verilerin analizi

Toplanan verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 20 programından yararlanılmıştır. Bulgular kısmında sunulan veri analizi sonuçlarının ayrıntıları şu şekildedir:

1) **Frekans Analizi:** Katılımcıların; “Yaş”, “Meslekteki Çalışma Yılı”, “Mezun olduğu Fakülte” ve “Mezun olduğu Bölüm” bilgilerine ait frekans (n) ve oran (%) bilgileri tablolar halinde verilmiştir.

2) **Güvenirlilik Analizi:** Araştırmada kullanılan “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu (LTDKDF)” ölçme aracına ve alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları (Cronbach Alfa) tablolar halinde verilmiştir.

3) **Tanımlayıcı İstatistikler:** Araştırmada kullanılan “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu (LTDKDF)”nda yer alan maddelerin tanımlayıcı istatistikleri (ortalama ve standart sapma) tablolar halinde verilmiştir.

4) **Hipotez Testleri:** Öğretmenlerin “Yaş”, “Meslekteki Çalışma Yılı”, “Mezun Olduğu Bölüm” değişkenlerine göre LTDKDF puanlarının istatistiksel olarak anlamlı fark gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Bunun için iki gruba ait puan ortalaması farklılıklarının tespitinde bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla gruba ait puan ortalamalarının farklılıklarının tespitinde ise One-Way ANOVA kullanılmıştır. Bu parametrik testlerin gerektirdiği varsayımların sağlanmadığı durumda ise bu testlerin

parametrik olmayan muadilleri kullanılmıştır. Bunun için normallik varsayımın sağlanmadığı durumlarda iki gruba ait rank ortalamaların kıyaslanabilmesi için Mann-Whitney Testi; ikiden fazla gruba ait rank ortalamalarının kıyaslanabilmesi için ise Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Normalliğin incelenmesinde ise Kolmogorov-Smirnov veya Shapiro-Wilk testinden faydalanılmıştır (Büyüköztürk, 2002; Güriş ve Astar, 2015; Bayram, 2017). Tüm hipotez testlerinin sonuçlarının yorumlanmasında %5 anlam düzeyi esas alınmıştır.

1.4. Araştırmanın etik izinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 11.04.2019 Tarihli ve 81588373-605.99 E.7331966 sayılı belge alınmıştır.

2. Bulgular

2.1. Frekans analizi

Tablo 2: Katılımcıların yaşlarına ait dağılım

Yaş	Frekans (n)	Oran (%)
20-35arası	8	14,3
36-50 arası	39	69,6
51-65 arası	9	16,1
TOPLAM	56	100,0

Ankete katılan öğretmenlerin yaş dağılımları yukarıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 1). Buna göre öğretmenlerin %14,3'ü "20-35 arası", %69,6'sı "36-50 arası" ve %16,1'i "51-65 arası" yaşadadır.

Tablo 3: Katılımcıların meslekteki çalışma yıllarına ait dağılım

Meslekteki çalışma yılı	Frekans (n)	Oran (%)
1-10 yıl arası	10	17,9
11-20 yıl arası	17	30,4
21-30 yıl arası	23	41,1
31 veya üstü	6	10,7
TOPLAM	56	100,0

Ankete katılan öğretmenlerin meslekteki çalışma yıllarına ait dağılımları yukarıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 2). Buna göre öğretmenlerin %17,9'u "1-10 arası", %30,4'ü "11-20 arası", %41,1'i "21-30 arası" ve %10,7'si "31 veya üstü" yıldır mesleklerinde çalışmaktadırlar.

Tablo 4: Katılımcıların mezun oldukları fakültelere ait dağılım

Mezun olunan fakülte	Frekans (n)	Oran (%)
Fen Edebiyat Fakültesi	37	66,1
Eğitim Fakültesi	15	26,8
Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi	3	5,4
Açıköğretim Fakültesi	1	1,8

TOPLAM	46	100,0
---------------	-----------	--------------

Ankete katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakültele göre dağılımları yukarıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 3). Buna göre öğretmenlerin %66,1'i "Fen Edebiyat Fakültesi", %26,8'i "Eğitim Fakültesi", %5,4'ü "Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi" ve %1,8'i "Açıköğretim Fakültesi"nden mezun olmuştur.

Tablo 5: Katılımcıların mezun oldukları bölümlere ait dağılım

Mezun olunan bölüm	Frekans (n)	Oran (%)
Tarih	41	73,2
Tarih Öğretmenliği	15	26,8
TOPLAM	46	100,0

Ankete katılan öğretmenlerin meslekteki çalışma yıllarına ait dağılımları yukarıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 4). Buna göre öğretmenlerin %73,2'si "Tarih" ve %26,8'i "Tarih Öğretmenliği" bölümünden mezun olmuşlardır.

2.2. Güvenirlilik

Tablo 6: "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu (LTDKDF)" boyutlarına ait güvenilirlik ve ortalama değerleri

Alt boyut	Madde sayısı	Ortalama*	Cronbach Alfa (α)
B1: Fiziksel Tasarım	5 Madde	3,29 ± 1,40	1,000
B2: Eğitsel Tasarım	27 Madde	3,04 ± 0,86	0,974
B3: Görsel Materyal Kullanımı	8 Madde	3,20 ± 0,99	0,937
B4: Dil, Anlatım ve İmlâ	5 Madde	3,74 ± 0,64	0,749
B5: Ölçme ve Değerlendirme	6 Madde	3,53 ± 0,81	0,896
Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu (LTDKDF)	51 Madde	3,21 ± 0,83	0,982

LTDKDF aracı (her bir boyutu dâhil olmak üzere) güvenilir bulunmuştur ($\alpha > 0,70$). LTDKDF puan ortalaması ise 3,21 ± 0,83 olarak hesaplanmıştır (Tablo 5). LTDKDF alt boyutlarına ait ortalama değerleri ise şöyle bulunmuştur:

- "Fiziksel Tasarım" alt boyutunun ortalaması 3,29 ± 1,40 olarak hesaplanmıştır.
- "Eğitsel Tasarım" alt boyutunun ortalaması 3,04 ± 0,86 olarak hesaplanmıştır.
- "Görsel Materyal Kullanımı" alt boyutunun ortalaması 3,20 ± 0,99 olarak hesaplanmıştır.
- "Dil, Anlatım ve İmlâ" alt boyutunun ortalaması 3,74± 0,64 olarak hesaplanmıştır.
- "Ölçme ve Değerlendirme" alt boyutunun ortalaması 3,53 ± 0,81 olarak hesaplanmıştır.

LTDKDF puanlarına bakıldığında öğretmenlerin, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitaplarını ile ilgili genel olarak olumlu bir tutuma ($\bar{X} = 3,21$, $s = 0,83$) sahip oldukları görülmüştür. Aynı zamanda LTDKDF'nin her bir alt boyutunun puanlarına bakıldığında da aynı durumun geçerli olduğu görülmüştür. Buna ek olarak öğretmenlerin, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitapları ile ilgili olarak en yüksek olumlu tutumu "Dil, Anlatım ve İmlâ" alt boyutunda gösterdikleri ($\bar{X} = 3,74$, $s = 0,64$) de görülmüştür. Ayrıca; diğer boyutlara göre öğretmenlerin, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitapları ile ilgili olarak daha düşük düzeyde olumlu tutum sahibi oldukları boyutun da "Eğitsel Tasarım" alt boyutu ($\bar{X} = 3,04$, $s = 0,86$) olduğu görülmüştür.

2.3. Tanımlayıcı istatistikler

Tablo 7: "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu" maddelerine ait tanımlayıcı istatistikler

Madde	Ortalama	Standart
	\bar{X}	Sapma (s)
1-Tarih ders kitabı kullanışlı ve sağlamdır.	3,29	1,398
2-Kitabın tasarımı ilgi çekicidir (sayfa düzeni, renkler, görseller, baskı kalitesi).	3,29	1,398
3-Kitabın genel görünümü okuma ve inceleme isteği uyandırmaktadır.	3,29	1,398
4-Yazı tipi, boyutu, sayfaya düşen satır sayısı, görsellerin sayfaya yerleştirilme düzeni uygundur.	3,29	1,398
5-Organizasyon şeması kitabın kullanımı hakkında öğrenciye yol göstermektedir.	3,29	1,398
6-Sözlük bölümü doğru ve yeterlidir.	3,11	1,155
7-Kitapta kullanılan yazılı ve görsel materyallerin dipnotları (aktarılan bilginin hangi kaynaktan alındığına dair açıklama) verilmiştir.	3,52	1,027
8-Kitabın yazımında kullanılan yazılı ve görsel kaynaklar kaynakçada gösterilmiştir.	3,89	0,824
9-Ders kitabı farklı yöntem, teknik ve etkinliklerin uygulanmasına olanak sağlar.	3,05	1,166
10-Ders kitabında kullanılan kaynakların sayısı ve kalitesi yeterlidir.	3,21	1,074
11-Ders kitabında öğrenci seviyesine uygun araştırma, inceleme ve gözlemlere yer verilmiştir.	2,96	1,144
12-Konular siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik olayların birlikte verildiği bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır.	2,98	1,258
13-Ders kitabı sosyal bilimlerin ortaya koyduğu yeni bilgileri, araştırma sonuçlarını ve farklı bilim insanlarının bakış açılarını yansıtmaktadır.	2,95	1,102
14- Ders kitabı millî kimlik ve vatandaşlık bilinci kazandırmaktadır.	3,11	1,139

15-Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir.	2,93	1,042
16- Bilginin inşa edilebilmesi için farklı materyallerin (karikatür, tablo, edebî ürünler vb.) çözümlenmesine yönelik uygulamalara yer verilmiştir.	3,02	1,12
17-Metinler ile görsel materyaller uyumludur.	3,57	0,988
18- Her ünitenin ve bölümün başında öğrenciyi motive edici, düşünmeye ve araştırmaya sevk edici unsurlara yer verilmiştir.	3,14	1,052
19- Kullanılan kavramlar öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygundur.	2,98	0,963
20- İçeriğin hazırlanışı ve sunumu farklı öğrenme biçimlerine ve stillerine hitap etmektedir (görsel, işitsel, kinestetik vb.).	2,96	1,206
21-Edebî ürünler kullanılarak içerik zenginleştirilmiştir.	3,41	1,092
22- Ders kitabı öğrencilerin birinci ve ikinci elden kaynakları kullanacağı etkinlikler sunarak tarihçilik becerilerini geliştirmektedir.	2,77	1,221
23- Konuların işlenişinde öğrencilerin gelişim basamaklarını dikkate almaktadır.	2,79	1,091
24- Ders kitabının üst düzey düşünme becerilerini (problem çözmeye, eleştirel düşünme vb.) geliştirmeye katkısı vardır.	2,88	1,129
25- Ders kitabının küresel bir bilinç kazandırmaktadır.	2,8	1,135
26- Ders kitapları tarih biliminin diğer bilim dallarıyla ilişkilerini yansıtmaktadır.	3,13	1,063
27-Ders kitabı öğrencilerin kendi tarih anlayışlarını oluşturmalarına katkı sağlamaktadır.	2,84	1,108
28- Ders kitabındaki içeriğin kronolojik olarak sunulması konuların daha rahat kavranmasına katkı sağlamaktadır.	3,02	1,272
29-Tarihsel olayları o olayları yaşamış kişilerin aktarımlarıyla sunulmaktadır.	2,75	1,195
30- Ders kitabı öğrencilere karşılaştırmalı bir bakış açısı kazandırmaktadır.	2,61	1,039
31- Ders kitabı zaman ve kronolojiyi, süreklilik ve değişimi algılamaya katkı sağlamaktadır.	2,84	1,203
32-Ders kitabı öğrencinin geçmişe ilgisini uyandırmaktadır.	2,96	1,044
33- Görsel öğeler doğru, güncel ve öğretim için yararlı olabilecek nitelikte sunulmuştur.	3,09	1,18
34-Görsel öğeler, öğrencilerin bilişsel özelliklerine uygundur.	3,29	1,261

35- Görsel öğeler mesaj aktarımına katkıda bulunmaktadır.	3,36	1,167
36- Görsel öğelerin boyutları amaca hizmet edecek ölçülerdedir.	3,3	1,22
37- Görsel materyaller türlerine göre ayırt edilmiş ve numaralandırılmıştır.	3,3	1,127
38- Görsel materyaller başlık ve alt yazı vardır, bunlar görselle tutarlıdır.	3,61	1,039
39- Kavramlar arası ilişkileri göstermek amacıyla, kavram haritaları, kavram karikatürleri ve kavram ağları kullanılmıştır.	2,82	1,281
40- Yazılı belgelere ihtiyaç duymadan bilgiye ulaşmayı sağlayacak görsel materyaller kullanılmıştır.	2,84	1,233
41- Öğrencilerin yaşına ve kişisel özelliklerine uygun dil ve cümle yapısı kullanılmıştır.	3,98	0,134
42- Ders kitabı imlâ ve dil bilgisi kurallarına uygundur.	3,93	0,931
43- Yabancı sözcükler, Türkçe okunuşları ile birlikte verilmiştir.	3,66	1,014
44- Ders kitabındaki metinlerin cümle yapısı düzgün ve anlaşılmalıdır.	3,57	1,042
45- Ders kitabı öğrencilerin kelime haznelere katkı sağlamaktadır.	3,57	1,059
46- Ders kitabındaki sorular anlaşılmalıdır.	3,75	1,1
47- Değerlendirme soruları öğrencilerin bilgi birikimine uygundur.	3,57	0,988
48- Değerlendirme soruları öğrencileri düşünmeye, tartışmaya ve araştırmaya teşvik etmektedir.	3,38	1,001
49- Ders kitabında öğrencilerin kendisini ve arkadaşlarını değerlendirmesine imkân sağlayan tekniklere yer verilmiştir.	2,93	1,024
50-Değerlendirme soruları farklı türlerden oluşmaktadır (çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma, açık uçlu, doğru-yanlış, bulmaca vd.).	4,05	0,883
51- Ünite sonunda verilen değerlendirme soruları, ünite süresince yer alan kazanımları ölçecek yeterliliktedir.	3,5	0,991

“Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu” maddelerine ait tanımlayıcı istatistikler yukarıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 6).

LTDKDF puanları ile ilgili tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde öğretmenlerin, 10. sınıf Lise tarih ders kitaplarının "Değerlendirme sorularının farklı türlerden oluşması (çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma, açık uçlu, doğru-yanlış, bulmaca vd.)" konusunda yüksek düzeyde olumlu görüş ($\bar{X} = 4,05$, $s = 0,883$) sahibi oldukları görülmüştür. Benzer şekilde öğretmenler, 10. sınıf Lise tarih ders kitaplarında " Öğrencilerin yaşına ve kişisel özelliklerine uygun dil ve cümle yapısı kullanıldığı" konusunda ($\bar{X} = 3,98$,

$s=0,134$) ve " Ders kitaplarının imlâ ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu" konusunda ($\bar{X} =3,93$, $s=0,931$) olumlu görüş bildirmişlerdir.

LTDKDF puanları ile ilgili tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde öğretmenlerin, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitaplarının "Öğrencilere karşılaştırmalı bir bakış açısı kazandırmakta" olduğu konusunda olumlu görüşe ($\bar{X} =2,61$, $s=1,039$) sahip olmadıkları da görülmüştür. Buna benzer şekilde öğretmenlerin, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitaplarında "Tarihsel olayların o olayları yaşamış kişilerin aktarımlarıyla sunulması" konusunda ($\bar{X} = 2,75$, $s=1,195$) ve " Ders kitabının öğrencilerin birinci ve ikinci elden kaynakları kullanacağı etkinlikler sunarak tarihçilik becerilerini geliştirmekte" olduğu konusunda ($\bar{X} = 2,77$, $s=1,221$) olumlu görüşe sahip olmadıkları da görülmüştür.

2.4. Hipotez testleri

Yaş, öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

H_0 : Yaş gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur

H_1 : En az bir yaş grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

Tablo 8: "Yaş" değişkenine göre LTDKDF puan ortalamalarına ilişkin Kruskal-Wallis Testi sonucu

Değişken	Kategori	N	Ortalama	Standart Sapma	Rank Ortalaması	Ki-Kare	sd	p
Yaş	20-35 arası	8	3,09	0,588	24,81	0,867	2	0,648
	36-50 arası	39	3,26	0,908	29,82			
	51-65 arası	9	3,172	0,579	26,06			

ANOVA yapılabilmesi için gerekli olan normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı bu testin parametrik olmayan karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 7). Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; yaşlarına göre öğretmenlerin LTDKDF puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($H(2)=0,867$, $p=0,648$). Buna göre; yaş, öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- Yaşları, öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

H_0 : Yaş gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H_1 : En az bir yaş grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

Tablo 9: “Yaş” değişkenine göre LTKDF (fiziksel tasarım alt boyutu) puan ortalamalarına ilişkin Kruskal-Wallis Testi sonucu

Değişken	Kategori	N	Ortalama	Standart Sapma	Rank Ortalaması	Ki-Kare	sd	P
Yaş	20-35 arası	8	2,750	1,165	21,69	2,211	2	0,331
	36-50 arası	39	3,410	1,482	30,36			
	51-65 arası	9	3,222	1,202	26,50			

ANOVA yapılabilmesi için gerekli olan normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı bu testin parametrik olmayan karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 8). Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; yaşlarına göre öğretmenlerin LTKDF (Fiziksel Tasarım alt boyutu) puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($H(2)=2,211, p=0,331$). Buna göre; yaş, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- Yaşları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

H₀: Yaş gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H₁: En az bir yaş grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

Tablo 10: “Yaş” değişkenine göre LTKDF (eğitsel tasarım alt boyutu) puan ortalamalarına ilişkin Kruskal-Wallis Testi sonucu

Değişken	Kategori	N	Ortalama	Standart sapma	Rank ortalaması	Ki-Kare	sd	P
Yaş	20-35 arası	8	2,921	0,676	24,94	0,649	2	0,723
	36-50 arası	39	3,092	0,917	29,60			
	51-65 arası	9	2,942	0,781	26,89			

ANOVA yapılabilmesi için gerekli olan normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı bu testin parametrik olmayan karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 9). Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; yaşlarına göre öğretmenlerin LTKDF (Eğitsel Tasarım alt boyutu) puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($H(2)=0,649, p=0,723$). Buna göre; yaş, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- Yaşları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

H₀: Yaş gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H₁: En az bir yaş grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

Tablo 11: “Yaş” değişkenine göre LTKDF (görsel materyal kullanımı alt boyutu) puan ortalamalarına ilişkin varyans analizi sonucu

Yaş Kategorisi	n	Ortalama	Standart Sapma	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
20-35 arası	8	3,031	0,671	Gruplar Arası	0,602	2	0,301	0,299	0,743
36-50 arası	39	3,269	1,057						
51-65 arası	9	3,056	0,984	Grup İçi	53,387	53	1,007		
Toplam	56	3,201	0,9918	Toplam	53,990	55			

Yapılan Varyans analizi sonucunda “Yaş” değişkenine göre öğretmenlerin LTKDF (Görsel Materyal Kullanımı alt boyutu) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($F(2, 53)=0,299, p = 0,743$). Buna göre; yaş, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- Yaşları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

H₀: Yaş gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H₁: En az bir yaş grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

Tablo 12: “Yaş” değişkenine göre LTKDF (dil, anlatım ve imlâ alt boyutu) puan ortalamalarına ilişkin Kruskal-Wallis Testi sonucu

Değişken	Kategori	N	Ortalama	Standart Sapma	Rank Ortalaması	Ki-Kare	sd	P
Yaş	20-35 arası	8	3,875	0,212	30,31	0,128	2	0,938
	36-50 arası	39	3,713	0,730	28,31			
	51-65 arası	9	3,756	0,488	27,72			

ANOVA yapılabilmesi için gerekli olan normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı bu testin parametrik olmayan karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 11.). Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; yaşlarına göre öğretmenlerin LTDKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ alt boyutu) puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($H(2)=0,128, p=0,938$). Buna göre; yaş, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- Yaşları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

H₀: Yaş gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H₁: En az bir yaş grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

Tablo 13: “Yaş” değişkenine göre LTDKDF (ölçme ve değerlendirme alt boyutu) puan ortalamalarına ilişkin Kruskal-Wallis Testi sonucu

Değişken	Kategori	N	Ortalama	Standart Sapma	Rank Ortalaması	Ki-Kare	sd	P
Yaş	20-35 arası	8	3,521	0,412	25,31	1,626	2	0,443
	36-50 arası	39	3,462	0,925	27,77			
	51-65 arası	9	3,833	0,433	34,50			

ANOVA yapılabilmesi için gerekli olan normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı bu testin parametrik olmayan karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 12). Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; yaşlarına göre öğretmenlerin LTDKDF (Ölçme ve Değerlendirme boyutu) puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($H(2)=0,128, p=0,938$). Buna göre; yaş, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme açısından” Değerlendirme ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

-Meslekteki çalışma yılı, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

H₀: Meslekteki çalışma yılı gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H₁: En az bir meslekteki çalışma yılı grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

Tablo 14: “Meslekteki çalışma yılı” değişkenine göre LTDKDF puan ortalamalarına ilişkin Kruskal-Wallis Testi sonucu

Değişken	Kategori	N	Ortalama	Standart Sapma	Rank Ortalaması	Ki-Kare	sd	P
Meslekteki Çalışma Yılı	1-10 yıl arası	10	3,147	0,534	25,55	1,755	2	0,625
	11-20 yıl arası	17	3,239	1,037	31,79			
	21-30 yıl arası	23	3,282	0,809	28,83			
	31 yıl veya üstü	6	3,029	0,651	22,83			

ANOVA yapılabilmesi için gerekli olan normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı bu testin parametrik olmayan karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 13). Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; meslekteki çalışma yıllarına göre öğretmenlerin LTDKDF puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($H(3)=1,755$, $p=0,625$). Buna göre; meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- Meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

H_0 : Meslekteki çalışma yılı gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme” ye tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H_1 : En az bir meslekteki çalışma yılı grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

Tablo 15: “Meslekteki çalışma yılı” değişkenine göre LTDKDF (fiziksel tasarım alt boyutu) puan ortalamalarına ilişkin Kruskal-Wallis Testi sonucu

Değişken	Kategori	N	Ortalama	Standart Sapma	Rank Ortalaması	Ki-Kare	sd	p
Meslekteki Çalışma Yılı	1-10 yıl arası	10	3,000	1,155	24,25	2,504	3	0,475
	11-20 yıl arası	17	3,059	1,600	26,38			
	21-30 yıl arası	23	3,609	1,340	32,35			
	31 yıl veya üstü	6	3,167	1,472	26,83			

ANOVA yapılabilmesi için gerekli olan normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı bu testin parametrik olmayan karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 14). Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; meslekteki çalışma yıllarına göre öğretmenlerin LTDKDF (Fiziksel Tasarım alt boyutu) puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($H(3)=2,504$,

$p=0,475$). Buna göre; meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- Meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

H₀: Meslekteki çalışma yılı gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme” ye tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H₁: En az bir meslekteki çalışma yılı grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

Tablo 16: “Yaş” değişkenine göre LTDKDF (eğitsel tasarım alt boyutu) puan ortalamalarına ilişkin varyans analizi sonucu

Meslekteki Çalışma Yılı	N	Ortalama	Standart Sapma	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
10 veya altı	10	2,997	0,617	Gruplar Arası	0,454	3	0,151	0,197	0,898
11-20 arası	17	3,137	1,046						
21-30 arası	23	3,052	0,810	Grup İçi	39,886	52	0,767		
31 veya üstü	6	2,827	0,950						
Toplam	56	3,044	0,856	Toplam	40,340	55			

Yapılan Varyans analizi sonucunda “Meslekteki Çalışma Yılı” değişkenine göre öğretmenlerin LTDKDF (Eğitsel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($F(3, 52)=0,197$, $p = 0,898$). Buna göre; meslekteki çalışma yılı öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- Meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

H₀: Meslekteki çalışma yılı gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme” ye tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H₁: En az bir meslekteki çalışma yılı grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

Tablo 17: “Yaş” değişkenine göre LTDKDF (görsel materyal kullanımı alt boyutu) puan ortalamalarına ilişkin varyans analizi sonucu

Meslekteki Çalışma Yılı	N	Ortalama	Standart Sapma	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
10 veya altı	10	3,050	0,665	Gruplar	3,511	3	1,170	1,206	0,317

11-20 arası	17	3,228	1,172	Arası			
21-30 arası	23	3,408	0,977	Grup	50,479	52	0,971
31 veya üstü	6	2,583	0,839	İçi			
Toplam	56	3,201	0,991	Toplam	53,990	55	

Yapılan Varyans analizi sonucunda “Meslekteki Çalışma Yılı” değişkenine göre öğretmenlerin LTDKDF (Görsel Materyal Kullanımı alt boyutu) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($F(3, 52)=1,206, p = 0,317$). Buna göre; meslekteki çalışma yılı öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımı Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- Meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

H₀: Meslekteki çalışma yılı gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme” ye tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H₁: En az bir meslekteki çalışma yılı grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

Tablo 18: “Meslekteki çalışma yılı” değişkenine göre LTDKDF (dil, anlatım ve imlâ alt boyutu) puan ortalamalarına ilişkin Kruskal-Wallis Testi sonucu

Değişken	Kategori	N	Ortalama	Standart Sapma	Rank Ortalaması	Ki-Kare	sd	p
Meslekteki Çalışma Yılı	1-10 yıl arası	10	3,800	0,283	27,85	0,661	3	0,882
	11-20 yıl arası	17	3,706	0,800	29,53			
	21-30 yıl arası	23	3,783	0,690	29,26			
	31 yıl veya üstü	6	3,600	0,438	23,75			

ANOVA yapılabilmesi için gerekli olan normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı bu testin parametrik olmayan karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 17). Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; meslekteki çalışma yıllarına göre öğretmenlerin LTDKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ alt boyutu) puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($H(3)=0,661, p=0,882$). Buna göre; meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından” Değerlendirme ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- Meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

H_0 : Meslekteki çalışma yılı gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme” ye tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H_1 : En az bir meslekteki çalışma yılı grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

Tablo 19: “Meslekteki çalışma yılı” değişkenine göre LTKDF (ölçme ve değerlendirme alt boyutu) puan ortalamalarına ilişkin Kruskal-Wallis Testi sonucu

Değişken	Kategori	N	Ortalama	Standart Sapma	Rank Ortalaması	Ki-Kare	sd	P
Meslekteki Çalışma Yılı	1-10 yıl arası	10	3,533	0,414	25,75	3,025	3	0,388
	11-20 yıl arası	17	3,471	1,048	30,29			
	21-30 yıl arası	23	3,464	0,829	25,96			
	31 yıl veya üstü	6	3,944	0,404	37,75			

ANOVA yapılabilmesi için gerekli olan normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı bu testin parametrik olmayan karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 18). Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; meslekteki çalışma yıllarına göre öğretmenlerin LTKDF (Ölçme ve Değerlendirme alt boyutu) puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($H(3)=0,661$, $p=0,882$). Buna göre; meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- *Mezun Olduğu Bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?*

H_0 : Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H_1 : Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark vardır.

Tablo 20: “Mezun olunan bölüm” değişkenine göre LTKDF puan ortalamalarına ilişkin bağımsız örneklem t Testi sonuçları tablosu

Değişken	Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Mezun Olunan Bölüm	Tarih	41	3,212	0,836	-0,082	54	0,935
	Tarih Öğretmenliği	15	3,233	0,787			

Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi sonucunda mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin LTKDF puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır. ($t_{54}=-0,082$, $p =$

0,935) (Tablo 19). Buna göre; mezun oldukları bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- *Mezun Olduğu Bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?*

H₀: Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H₁: Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark vardır.

Tablo 21: “Mezun olunan bölüm” değişkenine göre LTDKDF (fiziksel tasarım alt boyutu) puanları Rank ortalamalarına ait Mann-Whitney Testi sonuçları tablosu

Değişken	Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	Standart Sapma	Rank Ortalaması	Rank Toplamı	Mann-Whitney U	P
Mezun Olunan Bölüm	Tarih	41	3,342	1,371	29,04	1190,5	285,5	0,672
	Tarih Öğretmenliği	15	3,133	1,506	27,03	405,5		

Normallik varsayımı sağlanmadığı için Bağımsız Örneklem t-testi yerine Mann-Whitney testi tercih edilmiştir (Tablo 20). Yapılan Mann-Whitney testi sonucunda mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin LTDKDF (Fiziksel Tasarım alt boyutu) puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($U=285,5, p=0,672$). Buna göre; mezun oldukları bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

-*Mezun Olduğu Bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?*

H₀: Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H₁: Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark vardır.

Tablo 22: “Mezun olunan bölüm” değişkenine göre LTDKDF (eğitsel tasarım alt boyutu) puanları Rank ortalamalarına ait Mann-Whitney Testi sonuçları Tablosu

Değişken	Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	Standart Sapma	Rank Ortalaması	Rank Toplamı	Mann-Whitney U	P
Mezun Olunan Bölüm	Tarih	41	3,024	0,874	27,90	1144	283	0,650
	Tarih Öğretmenliği	15	3,099	0,834	30,13	452		

Normallik varsayımı sağlanmadığı için Bağımsız Örneklem t-testi yerine Mann-Whitney testi tercih edilmiştir (Tablo 21). Yapılan Mann-Whitney testi sonucunda mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin LTDKDF (Eğitsel Tasarım alt boyutu) puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($U=283$, $p=0,650$). Buna göre; mezun oldukları bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- *Mezun Olduğu Bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?*

H₀: Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H₁: Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark vardır.

Tablo 23: “Mezun olunan bölüm” değişkenine göre LTDKDF (görsel materyal kullanımı alt boyutu) puan ortalamalarına ilişkin Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları tablosu

Değişken	Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	P
Mezun Olunan Bölüm	Tarih	41	3,195	1,050	-	54	0,943
	Tarih Öğretmenliği	15	3,217	0,839	0,071		

Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi sonucunda mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin LTDKDF (Görsel Materyal Kullanımı alt boyutu) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($t_{54}=-0,071$, $p = 0,943$) (Tablo 22). Buna göre; mezun oldukları bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- *Mezun Olduğu Bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?*

H₀: Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H₁: Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark vardır.

Tablo 24: “Mezun olunan bölüm” değişkenine göre LTDKDF (dil, anlatım ve imlâ alt boyutu) puanları Rank ortalamalarına ait Mann-Whitney Testi sonuçları tablosu

Değişken	Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	Standart Sapma	Rank Ortalaması	Rank Toplamı	Mann-Whitney U	P
Mezun Olunan Bölüm	Tarih	41	3,693	0,628	27,18	1114,50		
	Tarih Öğretmenliği	15	3,880	0,680	32,10	481,50	253,5	0,311

Normallik varsayımı sağlanmadığı için Bağımsız Örneklem t-testi yerine Mann-Whitney testi tercih edilmiştir (Tablo 23). Yapılan Mann-Whitney testi sonucunda mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin LTDKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ alt boyutu) puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($U=253,5, p=0,311$). Buna göre; mezun oldukları bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

-Mezun Olduğu Bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

H₀: Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H₁: Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark vardır.

Tablo 25: “Mezun olunan bölüm” değişkenine göre LTDKDF (ölçme ve değerlendirme alt boyutu) puanları Rank ortalamalarına ait Mann-Whitney Testi sonuçları tablosu

Değişken	Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	Standart Sapma	Rank Ortalaması	Rank Toplamı	Mann-Whitney U	p
Mezun Olunan Bölüm	Tarih	41	3,577	0,823	30,21	1238,5		
	Tarih Öğretmenliği	15	3,400	0,791	23,83	357,5	237,5	0,192

Normallik varsayımı sağlanmadığı için Bağımsız Örneklem t-testi yerine Mann-Whitney testi tercih edilmiştir (Tablo 24). Yapılan Mann-Whitney testi sonucunda mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin LTDKDF (Ölçme ve Değerlendirme alt boyutu) puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($U=237,5, p=0,192$). Buna göre; mezun oldukları bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

3. Tartışma ve sonuçlar

Araştırmada, öğretmenlerin maddelere verdikleri tepkilere göre 10. sınıf için “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu” nun güvenilirlik katsayısının $\alpha = 0,982$ çıktığı görülmüştür. Buna göre bu formun, 10. sınıf için “Lise tarih ders kitaplarının değerlendirilmesi” konusunda öğretmenler üzerinde de güvenilir bir araç olduğu görülmüştür. Ayrıca bu aracın alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları da sırasıyla; “Fiziksel Tasarım” boyutu için $\alpha = 1,000$, “Eğitsel Tasarım” boyutu için $\alpha = 0,974$, “Görsel Materyal Kullanımı” boyutu için $\alpha = 0,937$, “Dil, Anlatım ve İmlâ” boyutu için $\alpha = 0,749$ ve “Ölçme ve Değerlendirme” boyutu için $\alpha = 0,896$ olduğu görülmüştür.

LTDKDF puanlarına bakıldığında öğretmenlerin, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitaplarını ile ilgili genel olarak olumlu bir tutuma ($\bar{X} = 3,21, s = 0,83$) sahip oldukları görülmüştür. Aynı zamanda LTDKDF' nin her bir alt boyutunun puanlarına bakıldığında da aynı durumun geçerli olduğu görülmüştür. Buna ek olarak öğretmenlerin, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitapları ile ilgili olarak en yüksek olumlu tutumu "Dil,

Anlatım ve İmlâ” alt boyutunda gösterdikleri ($\bar{X} = 3,74$, $s = 0,64$) de görülmüştür. Buna karşın; diğer boyutlara göre öğretmenlerin, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitapları ile ilgili olarak daha düşük düzeyde olumlu tutum sahibi oldukları boyutun da “Eğitsel Tasarım” alt boyutu ($\bar{X} = 3,04$, $s = 0,86$) olduğu görülmüştür.

LTDKDF puanları ile ilgili tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde öğretmenlerin, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitaplarının "Değerlendirme sorularının farklı türlerden oluşması (çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma, açık uçlu, doğru-yanlış, bulmaca vd.)" konusunda yüksek düzeyde olumlu görüş ($\bar{X} = 4,05$, $s = 0,883$) sahibi oldukları görülmüştür. Benzer şekilde öğretmenler, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitaplarında " Öğrencilerin yaşına ve kişisel özelliklerine uygun dil ve cümle yapısı kullanıldığı" konusunda ($\bar{X} = 3,98$, $s = 0,134$) ve "Ders kitaplarının imlâ ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu" konusunda ($\bar{X} = 3,93$, $s = 0,931$) olumlu görüş bildirmişlerdir.

LTDKDF puanları ile ilgili tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde öğretmenlerin, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitaplarının "Öğrencilere karşılaştırmalı bir bakış açısı kazandırmakta" olduğu konusunda olumlu görüşe ($\bar{X} = 2,61$, $s = 1,039$) sahip olmadıkları da görülmüştür. Buna benzer şekilde öğretmenler, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitaplarında "Tarihsel olayların o olayları yaşamış kişilerin aktarımlarıyla sunulması" konusunda ($\bar{X} = 2,75$, $s = 1,195$) ve " Ders kitabının öğrencilerin birinci ve ikinci elden kaynakları kullanacağı etkinlikler sunarak tarihçilik becerilerini geliştirmekte" olduğu konusunda ($\bar{X} = 2,77$, $s = 1,221$) olumlu görüşe sahip olmadıkları da görülmüştür.

Araştırmada yaşın öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde her bir alt boyutuna göre etkili bir faktör olup olmadığı araştırılmıştır. Analizler sonucunda yaş, öğretmenlerin 10. sınıf

- “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır

- “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

Buna ek olarak yaşın öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde alt boyut ayrımı yapmaksızın etkili bir faktör olup olmadığı da araştırılmıştır. Analizler sonucunda, yaşın öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde (alt boyut ayrımı yapmaksızın) etkili bir faktör olmadığı da görülmüştür.

Elde edilen bu sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür: Yaş, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde her bir alt boyutu da dâhil olmak üzere etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

Araştırmada "meslekteki çalışma yıllarının öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeylerinde her bir alt boyutuna göre etkili bir faktör olup olmadığı da araştırılmıştır. Analizler sonucunda meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf

- "Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- "Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- "Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- "Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ açısından Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- "Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme açısından Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

Buna ek olarak meslekteki çalışma yıllarının öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeylerinde alt boyut ayrımı yapmaksızın etkili bir faktör olup olmadığı da araştırılmıştır. Analizler sonucunda, meslekteki çalışma yıllarının öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeylerinde (alt boyut ayrımı yapmaksızın) etkili bir faktör olmadığı da görülmüştür.

Elde edilen bu sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür: Meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeylerinde her bir alt boyutu da dâhil olmak üzere etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

Araştırmada mezun oldukları bölümün ("Tarih Bölümü" veya "Tarih Öğretmenliği Bölümü") öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeylerinde her bir alt boyutuna göre etkili bir faktör olup olmadığı araştırılmıştır. Analizler sonucunda mezun oldukları bölüm, öğretmenlerin 10. Sınıf:

- "Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- "Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- "Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- "Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ açısından Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- "Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme açısından Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

Buna ek olarak mezun oldukları bölümün öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde alt boyut ayrımı yapmaksızın etkili bir faktör olup olmadığı da araştırılmıştır. Analizler sonucunda, mezun oldukları bölümün öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde (alt boyut ayrımı yapmaksızın) etkili bir faktör olmadığı da görülmüştür.

Elde edilen bu sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür: Mezun oldukları bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde her bir alt boyutu da dâhil olmak üzere etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

4. Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı'na öneriler

- Ders kitapları güncellenmeden önce öğretmenlerce zümre toplantılarından gelen önerilerinin dikkate alınması öğretmen görüşlerinin uygulamaya yansıtılması açısından yararlı olacaktır.
- Tarih ders kitaplarının okul türlerine göre farklı yazılması hem öğrenciyi hem öğretmeni rahatlatacaktır.
- Kitapların içeriğinin hazırlanması sırasında kronolojik sıranın takip edilmesi kitabın anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.
- Kitapların içinde gereksiz konu tekrarlarının çıkarılması zaman kaybını azaltacaktır.
- Üniteler düzenlenirken konu bütünlüğünün korunması anlaşılmayı kolaylaştıracaktır.
- Sayfa alt kısımlarında konunun işlendiği zamana ait dünyadaki önemli olayları gösteren bir zaman şeridi koyulması öğrencilerin daha geniş bir tarihsel perspektif kazanmalarını sağlayacaktır.
- Türk tarihiyle ilgili üniteler işlenirken ünite sonuna aynı dönemde dünya tarihinde meydana gelen önemli gelişmeleri özetleyen bir metin koyulması öğrencilerin karşılaştırmalı gelişmeleri takip edebilmelerini sağlayacaktır.
- Kullanılan terim ve kavramların anlamlarını açıklayan kutucukların ilave edilmesi öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.
- Ülke çapında yapılacak araştırmalar için Milli Eğitim Bakanlığı'nın koyduğu bürokratik işlemlerin azaltılıp kolaylaştırılması yapılan araştırma sayısını arttıracak, daha sağlıklı sonuçların alınmasını sağlayacaktır.

Alan araştırmacılarına öneriler

- Alanda çalışanların görüş alışverişinde bulunabilecekleri bilimsel platformlar oluşturulmalıdır.
- Alana yönelik çalışma sayısının artırılması gerekmektedir.

- Yapılan çalışmaların uygulama makamı olan Milli Eğitim Bakanlığı'na mutlaka iletilmesi gerekmektedir.
- Kullanılan örneklem sayısını geniş tutmak gerekmektedir.
- Yurt dışında hazırlanmış nitelikli ders kitaplarının incelenmesi karşılaştırma için yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Akbaba, B. (2013). Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formunun Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 26-41.
- Bayram, N. (2017). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi (6 b.)*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Berat, G. Candan, A. S. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri (Karabük Örneği). *ABAD*, 5(10), 513-531.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (3 b.)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2003). Öğretimde Ders Kitaplarının Yeri ve Önemi. der. N. Hayta içinde, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Tarih 9-12* (s. 1-32). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürüş, S. ve Astar, M. (2015). *Bilimsel Araştırmalarda SPSS ile İstatistik*. İstanbul: DER Yayınları.
- Kılıç, D. (2005). Ders Kitabının Öğrenmedeki Yeri. der. Ö. Demirel ve K. Kıroğlu içinde, *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (s. 37-50). Ankara: Öğreti Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim Tarih Dersi (9, 10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Pingel, F. (2003). *Ders Kitaplarını Araştırma ve Düzenleme Rehberi*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Şahin, M. ve Köksal, H. (2003). Tarih Ders Kitapları ve Tarihin Mantiği. der. N. Hayta içinde, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Tarih 9-12* (s. 53-96). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tertemiz, N., Ercan, L. ve Kuyubaşı, Y. (2004). Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi. der. L. Küçükahmet içinde, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (s. 34-66). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- UNESCO. (2021). *Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış için Eğitim ile İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerle ilgili Eğitime İlişkin Tavsiye Kararı*. UNESCO Türkiye Millî Komisyonu: <https://www.unesco.org.tr/Pages/504/194/> adresinden alındı (Erişim: 2.7.2021).

41. Kâdirî Şeyhi Mûr ‘Alî Baba’nın tasavvufî bir manzumesi**Aysun ÇELİK¹****APA:** Çelik, A. (2023). Kâdirî Şeyhi Mûr ‘Alî Baba’nın tasavvufî bir manzumesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 670-680. DOI: 10.29000/rumelide.1279115**Öz**

İslamiyet’te şaire bakış meselesi, Şu‘arâ Sûresi’nin 224 ile 227. ayetleri arasındaki ifadeler ve Hz. Peygamber’in bu konu hakkındaki düşüncelerine bağlı olarak çokça tartışılmıştır. Bununla birlikte Türk-İslam medeniyeti dairesinde yetişen âlimler, arifler, mutasavvıflar ve mütefekkirler; edebiyatı etkili bir tebliğ ve telkin aracı olarak kullanmışlardır. 19. yüzyıl mutasavvıflarından “Mûr ‘Alî Baba” olarak tanınan Kâdirî şeyhi Şeyh Mehmed ‘Alî Nûr Bey de hayatı boyunca sürdürdüğü irşat faaliyetlerinde edebiyatın gücünden faydalanmış; *Tenbihü’s-Sâlikîn* adlı tasavvufî mensur eseri başta olmak üzere, bu yolda birçok manzume kaleme almıştır. Bu çalışmada; pek çok eserin bulunduğu kaynaklarda kaydedilen fakat bugüne kadar *Tenbihü’s-Sâlikîn* adlı kitabı ve bazı manzumelerinden başka eseri ele geçmeyen Mûr ‘Alî Baba’nın 6 mektubunun birer suretinin yer aldığı mecmuaya kaydedilen tasavvufî bir manzumesi incelenmiş ve manzumenin metni verilmiştir. Mektupların ve manzumenin Mûr ‘Alî Baba’nın bir müridi tarafından istinsah edildiği anlaşılmaktadır. Adı geçen manzume, Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 392/5’de kayıtlı mecmuanın 181b-182b sayfalarında bulunmaktadır. 28 beyitten oluşan manzume, mesnevi nazım şekliyle kaleme alınmıştır. Manzumenin ana konusu, bir mürşid-i kâmile bağlanmanın gereği, velilerin, erenlerin değeri etrafında şekillenmiştir. Bu çalışma ile hakkında menkıbevi birçok anlatının bulunan, Kâdirîlik tarikatında hürmet edilen, halk tarafından sevilen Mûr ‘Alî Baba’nın yeni bir tasavvufî manzumesi ortaya çıkarılmış, mektuplarının varlığı ilim âleminin dikkatine sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Mûr ‘Alî Baba, Kâdirî, tasavvuf, manzume, şeyhe bağlanmak**A sufi poem of Mur Ali Baba****Abstract**

The issue of looking at the poetry in Islam is related to the expressions between the 224th and 227th verses of the Suara Sure. It has been widely discussed depending on the Prophet’s thoughts on this subject. But in the Turkish-Islamic civilization, scholars, savants, mystics and thinkers; they used poetry, literature as an effective means of communication and indoctrination. Mur Ali Baba, in the 19th century, benefited from the power of literature in his guidance activities that he continued throughout his life. He wrote many poems on this path, especially his mystical prose work *Tenbihü’s-Salikin*. In this study; A mystical poem recorded in a manuscript book containing copies of 6 letters of Mur Ali Baba was examined and the text of the poem was given. It is understood that the letters and verse were copied by a disciple of Mur Ali Baba. The aforementioned verse is on pages 181b-182b of the journal registered in the National Library of Manuscripts Collection 06 Mil Yz A 392/5. The poem, which consists of 28 couplets, was written in masnavi verse. The main subject of the poem is to connect to a sheikh. With this study, a new mystical poem of Mur Ali Baba, who was counted in the

¹ Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Edebiyatı ABD, (Ankara, Türkiye) aysuncelik@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4734-1676. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1279115]

Qadiri order and loved by the people, was revealed, and the existence of his letters was brought to the attention of the scientific community.

Keywords: Mur Ali Baba, Qadiri, mysticism, verse, connect to the sheikh

Giriş

Allah'ın tecellisinin bir ifadesi olması yönüyle ve topluma faydası, iyiliğe katkısı cihetiyle güzel sanatların İslamiyet ile ilişkisi, ekseriyetle müspet bir cenahta terakki etmiştir. Yazmanın ve söylemenin en bedii şeklini ifade eden edebiyat da güzeli ve güzellikleri anlatmak bakımından İslamiyet'in yayılmasının en etkili vasıtalarından biri olmuştur. Öyle ki İslam halifesi sultanların, şeyhülislamın, âlimlerin, ariflerin dahi şair olduğu Türk-İslam medeniyeti, bugün hâlâ Yûnus ilahileri, Süleymân Çelebi'nin mevlîd-i şerîfi gibi metinler sayesinde, imani müştereklerini ve kalbî birliğini korumaya devam etmektedir. 19. asır mutasavvıflarından Mûr 'Alî Baba da elimizdeki eserlerine bakıldığında, aynı maksat için edebiyatın gücüne başvurmuş, bu yolda söylemiş, yazmış, mektuplar göndermiştir.

Türk-İslam edebiyatı, dinî gaye, hissiyat ve hassasiyetlerle ortaya konulan; tevhit, münacat, esma-i hüsnâ, na't, mevlid, miraciye, hilye, siyer, kırk hadis/yüz hadis, kısas-ı enbiya, menakıb-nâme, fütüvvet-nâme, nasihat-nâme, fetih-nâme ve gazavat-nâme gibi edebî türlerde yazılmış pek çok esere sahiptir. Ancak özellikle belirtmek gerekir ki bu sayılan türlerin haricinde de klasik Türk edebiyatının eserlerinin büyük çoğunluğu ya doğrudan yahut dolaylı olarak imani, insani, içtimai veya iktisadi bir nasihat maksadıyla ortaya konulmuştur. Bu nasihat umumiyetle iyiliği emretmek, kötülükten men etmek, kâmil insan olmak, kâmil bir toplumu inşa etmek niyeti etrafında şekillenmektedir. İşte tasavvuf da idealize edilmiş bu niyeti gerçekleştirmek için en etkili araçlardan biri olarak görülmüştür.

İslam kültüründe tasavvuf "İslâm'ın zâhir ve bâtın hükümleri çerçevesinde yaşanan mânevî ve derunî hayat tarzı" (Öngören, 2011, s. 119) olarak tanımlanırken, Batı'da "kâinatın sırlarını, kanunlarını ve bunların üzerinde tasarruf etme yollarını öğreten akım" (Öngören, 2011, s. 119) manasını içine almaktadır.

Bilindiği gibi tasavvuf, bir yolculuk hâlidir. Bu yolculuk kemaledir, en iyiyedir. Kişi, bu yolculuğu kemal-i iman üzere tamamlamak için seyr ü sülûk cenahında ilerlemelidir. Buna göre; seyr ü sülûkun rehbersiz gerçekleşmesi mümkün değildir. Zira kişi, Kur'an'ın ve Hz. Peygamber'in ortaya koyduğu imani ve itikadi anlayışı, ancak bir mürşidin gözetiminde yaşamına tatbik edebilir. Bu fikrin "Şeyhi olmayanın şeyhi şeytandır." şeklinde özetlendiği de malumdur.

"Yaşlı" anlamına gelen "şeyh" kelimesi, terim olarak, bir tarikat ya da cemaatin lideri mertebesine yükselen kişiyi yahut bir tasavvuf büyüğünü; "tâliplere doğru yolu gösteren ve onları irşad eden kimseyi ifade etmektedir". Şeyh kelimesi Kur'an'da (Hûd 11/72; Yûsuf 12/78; el-Kasas 28/23; el-Mü'min 40/67) sözlük anlamıyla yani "yaşlı" manasıyla geçmektedir. Mürşid ise, Kur'an'da (Kehf 18/17) "doğru yolu gösteren rehber" manasındadır (Öngören, 2010, s. 50). "Şeyh" yerine tasavvufta "pir, üstat, veli, eren, mürşit, hoca" gibi kelimeler de kullanılmaktadır.

Tarikatın ilk gereklilikleri arasında şeyh vardır; tarikat, şeyhsiz olmaz. Bayezid Bestami, "hocası olmayanın imamı şeytandır" (Ateş, 2004, s. 116) diyerek bir rehberin lüzumunu ortaya koymaktadır. Gazâlî'ye göre de "Müridin, yolunda gideceği bir şeyhe ve üstada kesin ihtiyacı vardır. Çünkü dinin yolu kapalı, şeytanın yolları ise açıktır. Şeyhi olmayanı şeytan, kendi yollarına sevk eder. Bekçisiz olarak

tehlikeli bölgelere giren, kendisini tehlikeye atmış olur. Kendi kendisini yönetmeye kalkan, kendi biten ağaç gibi çabucak kurur. Bir süre yeşerip yaşasa da meyve vermez.” (Ateş, 2004, s. 121).

Çalışmamızda ele aldığımız ve Mûr ‘Alî Baba’ya ait olduğunu düşündüğümüz manzume de benzer nedenlerle bir mürşide bağlanmayı nasihat etmekte; erenlerin, velilerin önemini vurgulamaktadır. Mektupların ve manzumenin Mûr ‘Alî Baba’ya ait olduğu kanaatini uyandıran ilk gerekçemiz, birinci mektubun başında (180b), müstensihinin “İbtidâ Hazret-i Pîrüm Şeyhüm Şeyh ‘Alî Baba Efendimizden Gelen Mekâtibâtuñ Şüretidür Kıddise Sırrihu El-‘azîz” diyerek şeyhinden gelen mektupları istinsah ettiğini söylemesidir. Diğer gerekçeler ise mektupların ve manzumenin sonunda yer alan “Şeyh ‘Alî Mûr” ifadesi ve Mûr ‘Alî Baba’nın irşat faaliyetleri çerçevesinde etrafındaki kimselere, yakın-uzak birçok vilayete mektup göndermek şeklindeki yaklaşımıdır. Bu çalışmada, 19. asır Kâdirî tarikatı şeyhlerinden, aslen Kerküklü olan fakat irşat faaliyetleri için Sivas’a gönderilen, “Mûr ‘Alî Baba” namıyla tanınan Şeyh Mehmed ‘Alî Nûr Bey’in Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 392/5’de kayıtlı mecmuanın 180b-189b yaprakları arasında bulunan altı adet mektubuna dikkat çekilmiş olup hassaten 181b-182b sayfalarına kaydedilen ve mezkûr şeyhin müridine gönderdiği 28 beyitlik tasavvufi manzume üzerinde durulmuştur.

1. Mûr ‘Alî Baba

1.1. Hayatı

Mûr ‘Alî Baba hakkındaki bilgiler, sözlü kaynaklara dayandırılarak bazı araştırma kitaplarına kaydedilmiştir. Bu kaynaklardaki² bilgilerin çoğu, birbirini tekrar etmekle birlikte halkın ve müritlerinin naklettiği rivayetlere dayanmaktadır. Daha ziyade menkıbevi bir hikâye şeklinde anlatılan hayatı, onun Sivas ve çevresinde çok sevildiğinin ve tanındığının işaretidir. Bugün elde bulunan yegâne müstakil eseri *Tenbîhü’s-sâlikîn*’de Mûr ‘Alî Baba, hayatını bizzat anlatmaktadır. Bu eser üzerinde bir yüksek lisans tezi hazırlayan Mücahit Kıbrıs³, çalışmasında Mûr ‘Alî Baba hakkında bazı yeni bilgiler sunarak ve yaygın yanlışları da düzelterek, Mûr ‘Alî Baba’nın gerçek hayatını ortaya koymuştur.

Şeyhinin nazarında Mûr ‘Alî, talebeleri nezdinde Nûr ‘Alî, halk içinde Mor ‘Alî olarak bilinen Mûr ‘Alî Baba’nın asıl adı “Şeyh Mehmed ‘Alî Nûr Bey” olup künyesi “Mehmed b. Ahmed Paşa b. Abdullah Paşa”dır (Kıbrıs, 2015, s. 3).

Mûr ‘Alî, Musul’da, 1812-1817 yılları arasında doğmuştur. Çocukluk yıllarında bir gece rüyasında Kâdirî şeyhi Abdurrahman Hâlis Tâlebânî (d.1797-ö.1858) tarafından Kerkük’e davet edildiğini görmüş ve bunun üzerine çok kısa bir sürede şeyhin huzuruna varmıştır. Rüyayı müteakip hemen yola çıkması, çalışkanlığı ve gayreti sebebiyle şeyhi tarafından kendisine karınca anlamında “Mûr” lakabı verilmiştir. Yedi yıllık cezbe halinden ve çileden sonra, şeyhi Abdurrahman Hâlis Tâlebânî tarafından irşat faaliyetleri için Sivas’a gönderilmiştir. Meşakkatli bir yolculuktan sonra 1844 senesinde Sivas’a ulaşmıştır. Burada bir süre durduktan sonra, halkın talebi üzerine şeyhinden icazet alarak Kâdirîlik adına Tâlebânî’nin vekili olmuştur. İrşat faaliyetleri çerçevesinde kendisine gelen ve kendisinin de bizzat

² Bu kaynaklar için bk. Abdulkadir Gulâmî (1291). *Divân-ı Gulâmî*. İstanbul: Matbaâ-i Âmire. vr. 1a; Aşkun, V. C. (1948). *Sivas Şairleri*. Sivas: Kâmil Matbaası, s.105.; Terzibaşı, A. (1968). *Kerkük Şairleri*. Kerkük: Cumhuriyet Basımevi. II, 24-32; Perinçek, S. (Tarihsiz). *İbrahim Olcaytu, Folklor Defterleri-II*. Ankara: Kalan, 64-75; Yılmaz, A. ve Akkuş, M. (2006). *Hüseyin Vassâf, Sefîne-i Evliyâ*. İstanbul: Kitabevi, IV, 63. Özgül, M. K. (2000). *İbnü’l-Emîn Mahmûd Kemâl İnâl, Son Asır Türk Şairleri*. Ankara: AKM Başkanlığı, II, 708.

³ Kıbrıs, M. (2015). *Mûr Ali Baba ve Tenbîhü’s-Sâlikîn İsimli Eseri (Metin ve İnceleme)* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015), 3-22. Mûr ‘Alî Baba’nın hayatı hakkında güncel bilgiler bu çalışmada mevcuttur. Biz de bu bölümde, mezkûr çalışmadan istifade ettik.

ziyaret ettiği kimseler olmuştur. Bunlardan biri de Amasya valiliği yapan Ziya Paşa'dır. Mûr 'Alî Baba, Ziya Paşa'yı Amasya'da ziyarete gitmiş, vefatına kadar dostluklarını ve mektuplaşmalarını sürdürmüşlerdir (Kıbrıs, 2015, s. 3-18).

Mûr 'Alî Baba, Sivas'ta, 1854'te ilk evliliğini Münteha Hanım ile yapmıştır, bu evlilikten Abdülkâdir isminde oğlu dünyaya gelmiştir. Ardından Dudu Hanım ile evlenmiş, bu evlilikten de Seyfeddin, Muhyiddin, Abdurrahman ve Ali Sırrı ismini verdiği dört evladı olmuştur. Daha sonra Zâhîde adında bir hanımla evlenmiştir (Kıbrıs, 2015, s. 6).

1301/1884 senesinin Recep ayında vefat eden Mûr 'Alî Baba (Kıbrıs, 2015, s. 7), rivayete göre, ölüm gününü önceden bilmü ve kabrini kendi eliyle hazırlatmıştır. Türbesi Sivas'ta Çayırağzı'ndadır (Arslan, 2021).

1.2. Eserleri

Mûr 'Alî Baba'nın Şiirlerinde kullandığı mahlas, Şeyhinin kendisine verdiği "Alî" mahlasıdır. Arapçaya ve Farsçaya hâkimiyetinin yanı sıra, Sivas'a geldikten sonra da Türkçeyi öğrenen Mûr 'Alî Baba'nın Türkçe, Farsça gazelleri ve tarih manzumeleri bulunmaktadır (Kıbrıs, 2015, s. 8-9). Mûr 'Alî Baba'nın bugün için elimizde bir divanı bulunmamaktadır.

Mûr 'Alî Baba'nın Sivas'ta müritleri için hazırladığı *Tenbîhü's-Sâlikîn* adlı tasavvufi eseri, Kâdirîliğin esaslarını anlatan, tasavvufun önemini ve seyr ü sülûk esnasında salıkların karşılaşabileceği maddi ve manevi zorlukları hatırlatan, tasavvufa yapılan eleştirilere cevap niteliğinde hazırlanan mensur bir eserdir. Eserde Kâdirîliğin piri Abdülkâdir Geylanî (ö.1165-66) ve tarikatın Hâlisiyye Őubesinin banisi Abdurrahmân Hâlis Talebânî (ö. 1858) üzerinde de önemle durulmuştur (Kıbrıs, 2015, s. IV).

Bu eserden başka, Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 392/5 numarada kayıtlı olan mecmua içinde bir müridi tarafından kopya edilmiş altı mektubu ve bir manzumesi bulunmaktadır. Bu çalışmada, birinci mektubun içeriğine konulmuş tasavvuf içerikli manzumesi incelenmiş ve manzumenin metni transkripsiyonlu olarak Latin alfabesine aktarılmıştır.

2. Mûr 'Alî Baba'nın Tasavvufi Bir Manzumesi

2.1. Nüshası

Müstensih tarafından Mûr 'Alî Baba'ya ait olduğu ifade edilen manzume, Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 392/5 numarada kayıtlı bir mecmuadaki altı mektubun (180b-189b) birincisinden sonra 181b-182b yaprakları arasında bulunmaktadır.

Mecmuada, mihrabiye ve cetveller altın yaldızlıdır. Kitap; sırtı mor meşin, kapakları gömme köşebent ve zencirekli, mukavva ciltlidir. Ölçüleri 243x155-168x100 milimetredir. Satır sayısı 15'tir, çift sütun kullanılmıştır. Kâğıt türü, kartal filigranlı olup yazı türü nesihdir.

2.2. Tertibi

Mûr 'Alî Baba'ya ait mektuplar, ilgili mecmuanın 180b-189b sayfalarında, bir mürit tarafından kopya edilmiştir. Müstensih, 180b'nin başında "İbtidâ Hâzret-i Pîrüm Şeyhüm Şeyh 'Alî Baba Efendimüzden Gelen Mekâtibâtuñ Şüretidür Őuddise Sırrihu El-'azîz" diyerek Şeyhinden gelen mektupları istinsah

ettiğini bildirmektedir. Mektuplardan ilki 180b'de "Fazîletlü devletlü kemâl-i marifetlü sadakatlü hakikatlü..." cümleleriyle başlamakta, 181a'da Süleymân Çelebi'nin *Vesîletü'n-Necât*'ında geçen "Kimde kim 'aşkun nişâmı vardurur/ Akıbet ma'sûka anı irgürür" şeklindeki beyiti ve temmet cümlesiyle bitmektedir.

181b'nin başında ise müstensih, "Bu mektûbuñ derûnında bu beyt bir kâğıtda yazılı idi. Bu beyt dahı kıddise sırrıhu 'azîzüm efendimüñdür ve beytün bâlâsında yazılı olan budur. Ey naşîhat isteyeñ cânlar şeyhinüñ kelâmından 'ibret alalar." diyerek şeyhi Mûr 'Alî Baba'nın mektup içerisindeki manzumesini sunmaktadır. Bu bağlamda, beyitin başında yer aldığı belirtilen "Ey naşîhat isteyeñ cânlar şeyhinüñ kelâmından 'ibret alalar." şeklindeki cümleyi, manzumenin başlığı ve telif sebebi olarak değerlendirebiliriz.

2.3. Yazılış Tarihi

Manzumenin sonunda yer alan "Bu mektûb dahı taraf-ı fakîrâneme vuşûl buldığı temmet-i temâm 242" şeklindeki ifadeden, mektubun mezkûr müride varış tarihi, H.1242/M.1826-1827'dir. Dolayısıyla manzumenin bu tarihten önceki bir zamanda yazıldığı düşünülebilir.

2.4. Şekil Özellikleri

Manzume, aruzun hezec bahrinden "Mefâ'ilün Mefâ'ilün Fe'ülün" kalıbıyla ve mesnevi nazım şekliyle kaleme alınmıştır. 28 beyittir. Şiirde, mahlas bulunmamaktadır.

2.5. Dil ve Üslup Özellikleri

Manzume, Arapça ve Farsça kelimelerin az kullanıldığı, tasavvufi terimlerle teçhiz edilen yalın bir dile sahiptir. Sade, samimi ve telkin edici üslubuyla şair, muhatabına mürşide bağlanmayı ve ona sadık kalmayı, dolaysız bir biçimde öğütlemekte; erenlerin, din ve tasavvuf büyüklerinin önemini vurgulamaktadır.

2.6. Muhtevası

Manzumenin konusu, sayfanın başında yer alan "Ey naşîhat isteyeñ cânlar şeyhinüñ kelâmından 'ibret alalar." şeklindeki cümlede de görüldüğü üzere çeşitli nasihatler etrafında şekillenmiştir. Manzume, tasavvufi içerikte olup ilk beyitte de ifade edildiği gibi; bir mürşide, pire, erene, veliye bağlanması gerektiğini öğütlemektedir:

Bu 'irfânı bilem dirsên birâder

Ço bir mürşid-i kâmil pâyına ser (b. 1)⁴

Din ve tasavvuf büyüklerinin, erenlerin, ariflerin, kâmil kişilerin önemi özellikle vurgulanmaktadır:

Ehl-i 'irfânın cümlesi baħr-ı ħakâyık

Degüldürler ħulûl ile zenâdıķ (b. 19)

⁴ "b." simgesi, beyit kelimesinin kısaltmasıdır.

Olaruñ sözleri gâyet uludur

İçi taşu ma'ârifle töludur (b. 24)

Bundan başka manzumede, “irfân (b. 1), mürşid-i kâmil (b. 1), gaflet (b. 2), öz (b. 4), kendini bilmek (b. 5), senlik-benlik (b. 5), erenler (b. 6), ikilik (b. 7-8), ibtilâ (b. 13), nefis (b. 15), vahdet (b. 16), fenâ (b. 21), cân gözü (b. 22), emvâc-ummân (b. 22) gibi tasavvufi kavramlar da işlenmiştir.

Manzumedeki beyitlerin anlamları, sırasıyla şöyledir: Bir irfan öğrenmek istersen, bir kâmil mürşidin ayağına baş koy (b. 1). Yoksa hasrete razı olup gafletle kalakalırsın (b. 2). Sana selamet lazım değilse, sonunda pişmanlık çekmez misin? (b. 3). İnsanın özünü bilmesi gerekmez mi, insan olup da hayvan kalmak yakışır mı? (b. 4). Eğer kendinin ne olduğunu bildiysen, arada senlik, benlik kalır mı? (b. 5). Erenlerin eteğini tut ki bilesin ve onlarla yürüyüp koşasın (b. 6). Sen onları bilseydin, onlar seni bilseydi, ikilik pasını gönülden silseydin (b. 7). Bunca ayıplanma ikilikten meydana gelir, ikilik gitseydi selamet bulurdun (b. 8). Erenlerden ders alanlar, kalbinde çerçöp bırakmaz (b. 9). İrfan tohumunu gönülde eksen, su ve topraktan neler yetişir görürdün (b. 10). Nasıl aldanırsın boş söze, dedikoduya; nasıl uyarısın oyuna, hayalin gölgesine? (b. 11). Eğer, ey erenler ne lazımdır, dersin; Hakk'a erenler, erenlerle erer. (b. 12). Keder görürsen sen onu imtihan bil, kabul et, Allah'ın lutfu bil (b. 13). Cemal, ancak Celal ile görülebilir; kemal, imtihan ile bulunabilir (b. 14). Seni uğursuz nefsin bağlamıştır, zalimin ve cahilin özelliği böyledir (b. 15). Bu sözler vahdet nuruyla doludur, bu sözü söyleyenler hep ululardır (b. 16). İnsanca davran, bu sözü inkâr etme; bu sözlerin söylenmesinin yeri/icabı vardır (b. 17). Sıradan kimselere bunlar zor gelir. Bunlar irfan ehli olan kimselere [kolaydır] (b. 18). İrfan ehli olanların tamamı, hakikat denizindedirler. Batıl düşünceli ve zındık değildirler (b. 19). Doğru anla, müslüman sözü budur. Sakın bunu imansızın sözü sanma (b. 20). Dinle ki (?) pirlere can kulağını açtı. Bu ilim içinde bedeni ve ruhu yok etti (b. 21). Şu kimsenin ki can gözünü açtı, denizdeki ve ummandaki bütün dalgaları gördü (b. 22). Eğer Allah'ın cemalini göreyim dersin, kemal ehlinin sözlerini kabul et (b. 23). Onların sözleri çok yücedir. İçi dışı irfanla doludur (b. 24). Senin durumun zayıftır; işitmezsin, beklemezsin, dinlemezsin (b. 25). Başında saadet tacı varsa, her işinde erenlerin mesleğini tut (b. 26). Gönül gözünü erenlerden ayırma, onlardan başkasına hiç önem verme (b. 27). Keşke ben de o velilerin ayağının toprağı olsaydım, o toprak içinde ben de yer bulsaydım (b. 28).

2.6. Metin

181b Bu mektubuñ derünında bu beyt bir kâğıtda yazılı idi. Bu beyt dağı kıddise sırruhu 'azîzüm efendimüñdür ve beytün bālāsında yazılı olan budur.

Ey naşîhat isteyeñ⁵ cânlar şeyhinüñ kelâmından 'ibret alalar

Mefâ'ilün Mefâ'ilün Fe'ülün

1 Bu 'irfânı bilem dirsene birâder

Qo bir mürşid⁶-i kâmil pâyına ser

⁵ -an/-en sıfat-fiil eki, müstensih tarafından, nazal n ile yazılmıştır.

⁶ Mürşid kelimesindeki ü, müstensih tarafından, vav ile gösterilmiştir.

- 2 Dirîgâ hasrete râzî olursun
Nice bir böyle gâfletde⁷ durursun
- 3 Meger lâzım degül saña selâmet
Şonunda çekmeye misin nedâmet
- 4 Özün lâzım degil mi bilsin insân
Er olup lâyıķ mı kalasın hayvân⁸
- 5 Eger kendin[i] bildin kim nesin sen
Çalur mıdı ara yirde sen ü ben
- 6 Erenler dâmenüñ tüt kim bilesin
Anı bilesin kim anlarla yilesin⁹
- 7 Sen ol anlar sen olduĝuñ bileydin
İkilik pasını dilden sileydin
- 8 İkilikden çöpar bunca melâmet
İkilik gitse bulurdın selâmet
- 9 Erenler dersini andan iden pâk
Çomaz kalbinde aşlâ hâr hâşâk

⁷ “Gâfletde” kelimesi, “gâflette” şeklinde şedde ile yazılmıştır.

⁸ Vezin bozulmaktadır.

⁹ Vezin bozulmaktadır.

10 Ma‘ârif toħmını ekseñ gönülde
Neler biter göreydin âb u gilde

11 Nice bir aldanasın kıyl u kâle
Nice bir uyasın zıll-i hayâle

12 Eger dirsene ne lâzımdur erenler
Erenlerle irer Hağğa irenler

182a

13 Keder görsen sen anı ibtilâ bil
Çabûl it ‘ayn-ı elţâf-ı Hudâ bil


14 Celâl üzere görürler cemâli
Bulurlar ibtilâlarla kemâli¹⁰

15 Seni bend eylemişdür nefsi-şümüñ
Havâşşıdur zalûm ile cehûlüñ

16 Bu sözler nûr-ı vahdetle doludur
Bu kavli söyleyenler hep uludur

17 Mürüvvet it bu kavli itme inkâr
Bu aqvâlüñ maħallinde yeri var

¹⁰ Nüşhada “Bulurlar hem ibtilâlarla kemâli” şeklindedir, vezin icabı “hem” silinmiştir.

- 18 'Avāma böyle görünür bular tenk
Bular ehl-i 'irfāndur kıılma münfek
- 19 Ehl-i 'irfānın cümlesi baħr-ı ħaķāyık¹¹
Degüldürler ħulūl ile zenādık
- 20 Dürüst añla budur ķavl-i muvaħħid
Şaķın zann itme bunu ķavl-i mülħid
- 21  Diñle ki (?) cān ķulağın açdı pīrān
Fenā itdi bu 'ilm içre ten ü cān
- 22 Şunuñ kim cān gözünü açdı merdān
Ķamu emvācı gördi baħr 'ummān
- 23 Görem dirsen eger Tañrı cemālūñ
Ķabūl it sözlerin ehl-i kemālūñ
- 24 Olaruñ sözleri ġāyet uludur
İçi taşı ma'ārifle töludur
- 25 Za'ifü'l-ħālsin sen añlamazsın
İşidüp beklemez hem diñlemezsın

¹¹ Vezin bozulmaktadır.

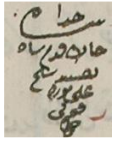
26 Sa'âdet tâcı var ise başında
Erenler mesleğin tüt her işinde

27 Göñül gözin erenlerden ayırma
Anuñ mâ'adâsından hîç kayırma

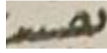
182b

28 Velîler hâk-i pâyi ger olaydum
O hâk içinde ben de yir bulaydum

Bu mektûb dağı taraf-ı fakîrâneme vuşûl buldığı temmet-i temâm 242



(?) Hudâ sırrıhu cân-ı kâdem-i şâh



Şeyh 'Alî Mûr



Sonuç

Üzerinde durduğumuz tasavvufî içerikteki manzumenin Mûr 'Alî Baba'ya ait olduğunu düşünmekteyiz. Bu düşüncedeki ilk gerekçemiz, birinci mektubun başında (180b), müstensihin "İbtidâ Hazret-i Pirüm Şeyhüm Şeyh 'Alî Baba Efendimüzden Gelen Mekâtibâtuñ Şüretidür Kıddise Sırrıhu El-'azîz" diyerek Şeyh 'Alî Baba'dan gelen mektupları istinsah ettiğini söylemesidir. Diğer gerekçe ise mektupların ve manzumenin sonunda yer alan "Şeyh 'Alî Mûr" ifadesidir. Diğer taraftan Mûr 'Alî Baba'nın irşat faaliyetleri kapsamında müritlerine ve çevre vilayetlerdeki kimselere mektuplar yazdığı bilinmektedir.

Mûr 'Alî Baba, bir mürşide bağlanmayı nasihat ettiği, erenlerin, velilerin önemini vurguladığı mezkûr manzumeyi, bir mektubun içerisine koyarak şiiri de bir tebliğ aracı olarak kullanmıştır.

Mektupların ve manzumenin Mûr 'Alî Baba'nın bir müridi tarafından istinsah edildiği anlaşılmaktadır. Metin bölümündeki dipnotlarda işaret edildiği üzere, imla hataları, bazı mısralardaki hece sayısındaki çokluklar vezin kusuru olarak dikkat çekmektedir. Bunların müstensihden kaynaklandığı düşünülebilir. Zira çeşitli kaynaklara kaydedilen şiirlerine ve *Tenbihü's-sâlikîn*'deki dil ve üsluba bakıldığında, Mûr 'Alî Baba'nın şiir kabiliyeti ve vezin hassasiyeti, incelediğimiz bu manzumedeki seviyenin çok üstündedir.

Bu çalışma ile hakkında menkıbevi birçok anlatı bulunan, Kâdirîlik tarikatında hürmet edilen, halk tarafından sevilen Mûr 'Alî Baba'nın yeni bir tasavvufî manzumesi ortaya çıkarılmış, incelenmiş ve manzumenin metni Latin alfabesine aktarılmıştır. Mûr 'Alî Baba'nın mektuplarının varlığı ise ilim âleminin dikkatine sunulmuştur.

Kaynakça

- Abdulkadir Gulâmî (1291). *Dîvân-ı Gulâmî*. İstanbul: Matbaâ-i Âmire.
- Arslan, M. (2021). 'Alî, Kerküklü Şeyh Mehmed 'Alî Nûr, Mûr 'Alî. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ali-kerkuklu-seyh-mehmed-ali-nur> Erişim Tarihi: 10 Eylül 2022.
- Aşkun, V. C. (1948). *Sivas Şairleri*. Sivas: Kâmil Matbaası.
- Ateş, S. (2004). *İslam Tasavvufu*. İstanbul: Yeni Ufuklar.
- Kıbrıs, M. (2015). *Mûr 'Alî Baba ve Tenbîhü's-Sâlikîn İsimli Eseri (Metin ve İnceleme)* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Milli Kütüphane Yazma Eserler Koleksiyonu, Nu. 06 Mil Yz A 392/5, vr. 182b-183a.
- Öngören, R. (2010). Şeyh. *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 39, s. 50-52). içinde TDV.
- Öngören, R. (2011). Tasavvuf. *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 40, s. 119-126). içinde TDV.
- Özgül, M. K. (2000). *İbnü'l-Emîn Mahmûd Kemâl İnâl, Son Asır Türk Şairleri*. Ankara: AKM Başkanlığı.
- Perinçek, S. (Tarihsiz). *İbrahim Olcaytu, Folklor Defterleri-II*. Ankara: Kalan.
- Terzibaşı, A. (1968). *Kerkük Şairleri*. Kerkük: Cumhuriyet Basımevi.
- Yılmaz, A. ve Akkuş, M. (2006). *Hüseynin Vassâf, Sefîne-i Evliyâ*. İstanbul: Kitabevi.

42. Edirneli üç şairin Nazmî ve Revânî'nin nârenc redifli gazelleriyle Şevkî'nin nârenc redifli kasidesi üzerinde bir değerlendirme

Kamile ÇETİN¹

APA: Çetin, K. (2023). Edirneli üç şairin Nazmî ve Revânî'nin nârenc redifli gazelleriyle Şevkî'nin nârenc redifli kasidesi üzerinde bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 681-697. DOI: 10.29000/rumelide.1279124

Öz

Dış âleme ait malzemelerin güzel sanatlarda ve bu sanatların bir kolu olan edebiyatta çoğu kere kurgulanarak ele alınması söz konusudur. Bu bağlamda, Klâsik Türk edebiyatı şairlerinin eserlerine bakıldığında onların tabiata ve orada meydana gelen birçok hadiseye kayıtsız kalmadıkları görülür. Söz konusu edebiyat geleneğinde mevsimlerin geçişi, çiçekler, ağaçlar, hayvanlar, kuşlar gibi doğaya ait pek çok unsur edebî eser seviyesinde ele alınmaktadır. Tabiat ve tabiat öğeleri, beyitlerde, mısralarda veya bazen bendlerde farklı ilgilerle zikredilmektedir. Diğer taraftan, bilhassa redif oldukları durumlarda bütün şiir, onların merkezinde ve ekseninde yazılmaktadır. Bu bağlamda, Klâsik Türk edebiyatında meyvelerin redif olduğu şiirler de vardır. Söz konusu meyvelerden biri, turunçla birlikte portakal ve mandalina gibi turunçgillerden olan meyveler karşılığında kullanılan nârenc'tir. Nârenc, şairler tarafından rengi, şekli, kokusu, fidanı, yaprakları, çiçekleri bakımından türlü benzetmelere ve hayallere konu edilmiştir. Divanlardan yapılan taramalar sonucu hem Edirneli oluşları hem de aynı sırda yetişmiş olmaları itibarıyla dikkati çeken üç şairin "nârenc" redifiyle birer şiir kaleme aldıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda, XVI. yüzyıl Klâsik Türk edebiyatı şairlerinden Edirneli Nazmî ve Revânî "nârenc" redifiyle birer gazel, Edirneli Şevkî ise Sultan II. Bâyezid'e ithafen redifi "nârenc" olan bir kaside kaleme almıştır. Makalede, söz konusu üç şiirde nârencin rengiyle, şekliyle, kokusuyla, fidanı, dallarıyla, yapraklarıyla ve çiçekleriyle teşbih, teşhis, telmih, hüsn-i ta'lil vb. edebî sanatlar vasıtasıyla konu edildiği tasvirler ve tasavvurlar dikkatlere sunulacaktır. Böylelikle, nârenc meyvesinin redif olduğu farklı şiirlerde aynı yüzyıl ve hatta aynı şehir şairleri tarafından hangi ilgilerle ele alındığı, hangi benzetmelere konu edildiği ortaya konulacaktır.

Anahtar kelimeler: Divan, gazel, kaside, redif, nârenc

An assessment on ghazals of three poets from Edirne with citrus redif of Nazmi and Revani and Sevki's ode's citrus redif

Abstract

The materials belonging to the outer world are often fictionalized and handled in art and literature, which is a branch of art. In this context, when we look at the works of classical period Turkish poets, it is seen that they did not remain indifferent to nature and many events that took place there. Many elements of nature such as the passage of seasons, flowers, trees, animals and birds are handled at the level of literary works in this literary tradition. Nature and nature elements are mentioned with different interests in couplets and verses. On the other hand, especially when they are redif, the whole poem is written in their center and axis. In this context, there are also poems in which fruits are redif. One of the fruits in question is citrus, which, together with citrus, is used in exchange for citrus fruits

¹ Doç. Dr. Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, (Isparta, Türkiye) kamilecetin80@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1676-0234. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1279124]

such as oranges and tangerines. Citrus is the subject of various metaphors and dreams by poets in terms of its color, shape, scent, sapling and flower. As a result of the scans made from the diwans, it has been determined that three poets who draw attention both because they are from Edirne and they were raised in the same century, wrote a poem with the redif of “nârenc”. In this context, 16th century Classical Turkish literature poets Nazmî and Revânî from Edirne wrote a ghazal with the redif “nârenc”, and Şevkî from Edirne wrote an ode with the redif “nârenc” dedicated to Sultan Bayezid the 2nd. In this study, the depictions and imaginations will be presented to attention in which narenc is the subject of literary arts such as teshbih, teshis, telmih, husn-i talil with the color, shape, smell, sapling, branches, leaves and flowers of it. Thus, it will be revealed with what interest it is handled by the poets of the same century and even the same city, and which analogies are used in different poems in which the citrus fruit is redif.

Keywords: Diwan, ghazal, ode, redif, orange

Giriş

Klâsik Türk edebiyatı şairleri, tabiat karşısında iyi birer gözlemci durumundadırlar. Ondan devşirdikleri malzemeyi, edebî sanatların da yardımıyla, farklı çağrışım, tasavvur ve tahayyüllere konu etmişlerdir (Erdoğan, 1989, s. 156; Demirel, 2000; Yıldırım, 2004/1, s. 155-17; Çınar, 2004, s. 149-158; Gündoğdu, 2021). Tabiat unsuru ve bir sözcük olarak meyveleri de hem gerçek anlamlarında hem farklı mana ilgileri çerçevesinde değerlendirmişlerdir (Keskin, 2006, s. 599-626). Bunun yanında, şiirlerinde birtakım meyve adlarına da yer vermişlerdir (Harmancı, 2006, s. 107-127; Bayram, 2007, s. 220-227; Çöplüoğlu, 2008, s. 376-398; Çelik, 2015, s. 47-66; Kazan Nas, 2020, s. 449-462; Göre, 2021, s. 1250-1274). Şairler, başta teşbih olmak üzere, meyveleri türlü edebî sanatlarla hem beyit düzeyinde hem de redif olarak (Sefercioğlu, 2008, s. 321-344) söz konusu etmişlerdir. Bu bağlamda, meselâ XVI. asır şairlerinden Edirneli Nazmî'nin “ayva” (Üst, 2018, G. 28, s. 120), “hurâmâ” (Üst, 2018, G. 426, s. 341), “sîb” (Üst, 2018, G. 740, s. 509), “turunc” (Üst, 2018, G. 1142, s. 724), “emrûd” (Üst, 2018, G. 1413, s. 868), “incîr” (Üst, 2018, G. 1672, s. 996), “enâr” (Üst, 2018, G. 2153, s. 1220-1221), “engûr” (Üst, 2018, G. 2434, s. 1349-1350), “kirâs” (Üst, 2018, G. 2736, s. 1494-1495), “lîmon” (Üst, 2018, G. 5120, s. 2732; Göre, 2021, s. 1255-1256), “şeftâlû” (Üst, 2018, G. 5333, s. 2843-2845), “harbuze” (Üst, 2018, G. 5786, s. 3075-3076), “kaysı” (Üst, 2018, G. 6780, s. 3601) redifli gazelleri vardır.

Klâsik Türk şiirinde pek çok teşbihe konu edilen meyvelerden biri narençtir (Deniz, 2006, s. 591; Saral, 2017, s. 120-122). Turunç kelimesiyle birlikte portakal, mandalina gibi narenciyeler narenç sözcüğüyle karşılanmıştır. Şairler narenci, başta sevgili ve âşık olmak üzere, gök cisimleri ve bazı objeler için teşbih unsuru olarak söz konusu etmişlerdir (Gülhan, 2008, s. 366). Narencin, şiirlerde redif olarak kullanıldığı örnekler de vardır.

Divanlardan yapılan taramalar sonucu, XVI. asır şairlerinden ve Edirneli olan Edirneli Nazmî'nin, Revânî'nin, Edirneli Şevkî'nin birer şiirlerinde redif olarak “nârenc” kelimesini seçtikleri dikkati çekmiştir. Buna göre Edirneli Nazmî'nin “nârenc” kelimesini bir gazelinde redif olarak (Üst, 2018, G. 1125, s. 714) tercih ettiği görülmüştür. Aynı yüzyıl şairlerinden Revânî'nin de (Avşar, 2017, G. 35, s. 196; Sefercioğlu, 2008, s. 330-332) “nârenc” redifli bir gazeli vardır. Sadece gazelerde değil, kasidelerde de birçok farklı unsurla birlikte (Çetin, 2014, s. 100-108) meyvelerin redif olarak kullanımı söz konusudur. Bu bağlamda, XVI. yüzyıl Klâsik Türk edebiyatı şairlerinden Edirneli Şevkî'nin, Sultan II. Bâyezid'in övgüsüne dair “nârenc” redifli bir kaside kaleme aldığı tespit edilmiştir. Bu da Osmanlılar döneminde

Edirne'nin İstanbul ile birlikte, aralarında meyve ağaçlarının da ön planda olduğu bahçelerinin (Yıldız, 2014, s. 549) Klâsik Türk şiirinde bulunduğu yansımanın bir örneği olmalıdır.

Bahsi geçen şairlerden Edirneli Nazmî, XV. asrın sonlarında dünyaya geldiği düşünülen, Tatalı Mahremî ile birlikte Türkî-i Basît hareketinin XVI. yüzyıldaki en dikkate değer ismidir (Özkan, 1997, 233). Bir terim olarak Türkî-i Basît'i ilk defa kullanan şair (Köksal, 2004, s. 66), şiirlerinde tercih ettiği üslûbu ve bilhassa teşbihleri bakımından Türk estetiğine uygun şiirler kaleme almıştır (Özkan, 1994, s. 450-451). Son derece hacimli divanı (Köksal, 2002, s. 103-104), divanının tertibi (Köksal, 2002, s. 105-107), kullandığı aruz kalıpları (Köksal, 2002, s. 107-111), üslûbu (Köksal, 2002, s. 112-113), Türkî-i Basît anlayışına göre kaleme aldığı şiirleri (Köksal, 2002, s. 113-114) ile dikkati çeken Edirneli Nazmî, aynı zamanda "farklı şiir söyleme" arayışında olan bir şairdir (Köksal, 2002, s. 112).

Kaynakların bildirdiğine göre Edirneli olan ve doğum tarihi kesin olarak bilinmeyen Revânî, tahminen M. 1523-24 senesinde vefat etmiştir. Devrinde şiirlerindeki akıcılık, sadelik, nazik hayaller, zekâ, yeni manalar ve bunları anlatmadaki başarısı, kendine mahsus üslûbuyla dikkati çekmiş (Erünsal, 2008, s. 30-31; Erünsal, 2014; Avşar, 2017, s. 2-8) zamanının önemli şairlerindedir (Karcı, 2004, s. 2).

XV. asır sonuyla XVI. asır başlarında Edirne'de dünyaya gelmiş olan Şevkî (Durmuş ve Canım, 2018, s. 2-10; Köksal, 2013), bilhassa kaside ve gazellerindeki başarısı itibariyle övgüyle söz edilen, Necâti Bey'in çevresinde yetişen şairlerdendir (Durmuş ve Canım, 2018, s. 2-4; Tanyıldız, 2015, s. 11-12). Söz sanatlarını kullanma hususunda da başarılı bir isim olup (Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 7) şiirlerinde atasözleri, deyimler, günlük konuşma dili vb. şekilde folklorik üslûp özellikleri dikkati çekmektedir (Durmuş ve Canım, 2018, s. 8-10).

Çalışmada, Edirneli Nazmî, Revânî ve Edirneli Şevkî'nin "nârenc" redifiyle kaleme aldıkları şiirleri ayrı ayrı olmak üzere değerlendirilmiştir. Üç şaire ait üç şiirde "nârenc" ile ilgili söz konusu edilen tahayyüller ve tasavvurlar üzerinde durulmuştur.

Edirneli Nazmî'nin Nârenc Redifli Gazeli

Edirneli Nazmî, Divanı'nda yeni bir kafiye ve redif düzeni dâhilinde yazdığı gazellerini "nev'-i diğer" başlığıyla vermiştir (Köksal, 2002, s. 106). Şairin "nârenc" redifli gazeli de bu başlık altında yer almaktadır. Söz konusu şiir, beş beyit olarak ve "fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilât" kalıbıyla kaleme alınmıştır (Üst, 2018, G. 1125, s. 714; Doğan Averbek, 2017, G. 1117, s. 292). Gazelin ilk beytinde narenc, rengi itibariyle nar ve ateş kuru olarak tahayyül edilmiştir. Şairin nar kelimesini hem nar meyvesiyle hem de ahker (kor) sözcüğüyle bağlantılı olarak ateş manasında kullandığı düşünülmektedir:

Nâr rengindedurur çünkü mukarrer nârenc

Bir nazarda görünür pes göze ahker nârenc

(Üst, 2018, G. 1125, s. 714)

İkinci beyitte narenc, renk ve şekil ilgisi sebebiyle âşğın aşk ateşiyle yanan gönlü ve kızıl gözle münasebete getirilmiştir. "Kızıl göz" ifadesi, "aşk odu" kelimesiyle birlikte düşünüldüğünde "kızıl köz" olarak da anlamlandırılabilir. Narencin kırmızıya yakın rengi ve yuvarlak şekli, "göz", "köz" ve "gönül" teşbihlerinde etkili olmuştur:

'Aşk odında dil-i 'âşık ki kızıl göz gibidür

Gözlenüz imdi dil-i 'âşka benzer nârenc

(Üst, 2018, G. 1125, s. 714)

Şair, bir sonraki beyitte hüsn-i ta'lil, teşhis ve iştikak sanatlarına yer vermiştir. Narenç adını, giydiği nar rengine yakın turuncu kıyafetinden almış olmalıdır. *Turuncu renkli elbise giymiş narenç* ifadesinde teşhis varken “nâr, nârencî, nârenc” kelimeleriyle de iştikak ve şibh-i iştikak sanatlarına yer verilmiştir. Nazmî'nin bu kelimeleri kullanarak narencin rengine vurgu yapmak istediği sonucuna varılabilir:

Nâr rengindedurur geydügi nârencîdurur

Gâlibâ anun-içün ana didiler nârenc

(Üst, 2018, G. 1125, s. 714)

Kabâ; önü daima açık duran bir kaftan (Koçu, 1969, s. 136) çeşididir. Edirneli Nazmî'ye göre narençlerin çoğu, kendisi narin, nazik olan ve turuncu renkli kaftan giyen bir güzele öykünmektedirler:

Bir güzel kim ola nârin giye nârencî kabâ

Nâzûk olur pes ana öykünür ekser nârenc

(Üst, 2018, G. 1125, s. 714)

Osmanlılar döneminde bezmin unsurları arasında türlü meyveler de yer almaktadır (Tarım Ertuğ, 2007, s. 7). Edirneli Nazmî, gazelinin son beytinde narenci bezmin bir ögesi olarak söz konusu etmiştir. Şairin tasavvuruna göre narenç, şarap meclisini süslediği için bezmin her tarafında görülen bir meyvedir:

Nazmiyâ meclis-i mey bulur anunla zînet

Ekser oldur ki tutar meclîsi yekser nârenc

(Üst, 2018, G. 1125, s. 714)

Revânî'nin Nârenc Redifli Gazeli

Revânî'nin “nârenc” redifli ve “fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün” kalıbıyla yazdığı gazeli, Edirneli Nazmî'nin şiiri gibi beş beyitten oluşmaktadır. Revânî, ilk beyitte teşhis ve hüsn-i ta'lil sanatlarından yararlanarak narenci tasvir etmiştir. Sararmış benziyle narenç, sitemkâr ve şuh sevgiliye âşık olmuştur ve bu hâliyle şairi andırmaktadır. Beyit, renk ilgisinden yararlanılarak oluşturulmuştur:

Sararupdur yine benzi bana benzer nârenc

Âşıkundur meger ey şûh-ı sitemger nârenc

(Avşar, 2017, G. 35, s. 196)

Narenç, şairin tahayyülüne göre, sevgilinin gerdanının hastası olmuşa benzemektedir. Bu sebeple de bağda gövdesi tutuşup ateş gibi yanmaktadır. Revânî, narenci aşk sebebiyle hastalanıp ateşler içinde yanan bir kimse olarak teşbih ve teşhis etmiştir. Şair, hüsn-i ta'lil yoluyla, narencin sarı-turuncu rengini, onun sevgilinin gerdanının güzelliğini ve şeklini görüp hasta olmasına bağlamıştır:

Bâg içinde tutuşup gevdesi od gibi yanar

Gabgabun hastası olmuş yine benzer nârenc

(Avşar, 2017, G. 35, s. 196)

Âşık, dert ve bela bağındadır. Gözlerinden süzülen ve üzerlerine sapsarı yanağının aksi düşen gözyaşları narenç gibi görünmektedir. Beyitte sarı yanağın rengini yansıtan gözyaşlarıyla narenç arasında şekil ve renk benzerliğine dayanan bir teşbihe yer verilmiştir:

Yaşumun dâneleri derd ü belâ bâğında

Oldı 'aks-i ruh-ı zerdümle ser-â-ser nârenc

(Avşar, 2017, G. 35, s. 196)

Klâsik Türk şiirinde düğme, bilhassa da altın gibi kıymetli madenlerden yapılan çeşidi, bir süs unsuru olarak söz konusu edilmiştir (Dikmen ve Çetin, 2012, s. s. 88-89). Sevgilinin dağ servisini andıran

boyunun üzerindeki altın düğmeleri gören biri, “dağ servisi, acaba narenc meyvesi vermiş olabilir mi?” demektedir. Şekil ve renk benzerliği sebebiyle narenc, altın düğmeye teşbih edilmiştir:

Kâmetün üzre gören düğme-i zerrînüni dir

Kim görüpdür ‘acebâ bitüre ‘ar’ar nârenc

(Avşar, 2017, G. 35, s. 196)

Narencin sohbete ziynet veren bir meyve olması gibi, Revânî'nin gazeli de meclise güzellik katacaktır:

Nola bu şîr ile zeyn olsa Revânî meclis

Sohbete çünkü virür zînet ü zîver nârenc

(Avşar, 2017, G. 35, s. 196)

Edirneli Şevkî'nin Nârenc Redifli Kasidesi

Edirneli Şevkî Divanı'nda II. Bâyezid için kaleme alınan “nârenc” redifli, 44 beyitten oluşan bir kaside vardır (Durmuş ve Canım, 2018, K. 2. s. 19-22). Şiir, “fâ'ilâtün (fe'ilâtün) fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün” vezniyle yazılmıştır. Şair, kasidesinin ilk 13 beytini nesib, 14. beyti girizgâh, 15-27. beyitler arasını medhiye, 28. beyti tegazzüle girizgâh, 29. ve 35. beyitleri tegazzül bölümü olarak düzenlemiştir. Şiirin 36. ve 38. beyitler arası fahriye bölümüne girizgâh, 39 ilâ 40. beyitleri arzıhâldir. 41. ve 42. beyitleri fahriye, 43.-44. beyitleri de dua bölümüdür.

Edirneli Şevkî, kasidesine Musa Peygamber'in Tûr dağında Hz. Allah ile görüşmesi hadisesine telmihle başlamıştır. Tûr, Klâsik Türk şiirinde söz edilen dağlardan biridir (Eren, 2018, s. 197-210). Tûr dağında ateşin yanına gelen Hz. Musa'ya vadinin sağında yer alan ağaçtan İlâhî hitap gelmiştir. (Elmalı'lı Yazır, 2000, Kasas, 28/30). Kur'ân-ı Kerîm'de söz konusu ağacın niteliğinden de söz edilmiştir (Elmalı'lı Yazır, 2000, Mü'minûn, 23/20). Narenc, Tûr dağındaki ağaçtan yüz göstermektedir. Böylece âdeta, Hz. Musa gibi bir tavır sergilemektedir. Tûr dağı-ateş ve ağaç ilgisinden yola çıkan Edirneli Şevkî, kırmızıya yakın turuncu renkli narenci tedai ettirmiştir:

'Arz ider Tûr-ı şecerden yine peyker nârenc

Gösterür şive-i Mûsî-i peyem-ber nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 19)

Sarı, turuncu ve yeşil renklerin ön plana çıkarıldığı beyitte, narencin yeşil bir limon ağacı veya yeşil felek olup olmadığı sorgulanmaktadır. Zira narenc, ortasında yıldız sureti görünen bir ağaçtır. Narencle limonun aynı aileden gelmesi, yemyeşil ve sık yaprakları, Edirneli Şevkî'nin narenci limon ve yeşil felekle ilişkilendirmesine sebep olmuştur. Diğer taraftan şair, narenc çiçeklerinin yıldız şeklinde olması hakikatine de göndermede bulunmuştur:

Devha-i ahdar lîmû (vü) felek sebz midür

K'itdi sahnında 'ayân sûret-i ahter nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 19)

Narencin zümrüt yeşili rengindeki dalı, bir köşk olarak tahayyül edilmiştir. Dalının üzerindeki meyveleri ise, halis altınla işlenmiş kadehlere benzetilmiştir. Renkle şekil ilgisine dayalı teşbihlere yer verilen beyitte, “zümrüt, saf altınla işlenmiş kadeh” kelimeleriyle aynı zamanda pırıltı çağrışımı da yapılmıştır. Burada sarı, yeşil ve turuncu renklerin hâkimiyeti dikkati çekmektedir:

Kasrdur şâh-ı zümürüd sanasın k'anda konar

Câm-ı zerkârî-i sâfî gibi yer yer nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 19)

Dallardaki yemyeşil yaprakların arasında duran narenç meyvelerinin görüntüsü, şairde ilginç bir tasavvura yol açmıştır. Buna göre meyveler, kanatları yapraktan olan ve havada dönüp duran bir güvercini andırmaktadır. Edirneli Şevkî, şekil ve rengin esas olduğu bir benzetme dünyasına yer vermiştir:

Çıkuban rûy-ı hevâ üzre mu'allaklar urur

Berkden şeh-per açup misl-i kebûter nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 19)

Bir sonraki beyitte dallardaki narenç meyveleri, şair tarafından bambaşka bir tahayyülle ele alınmıştır. Edirneli Şevkî'ye göre dal, dirsekten bileğe kadar olan kısmını kızgın demirle dağlamak arzusundadır. Bunun için de nazla getirdiği narenci ortaya getirip ezmektedir. Burada hem dövme yapılırken kullanılan mürekkepte, is yerine meyvelerden veya kabuklarından yararlanılması (Akarsu, 2022, s. 67) hem de bir aşk ifadesi olarak sevgiliye dağlanmış meyve gönderilmesi âdetlerine (Saral, 2017, s. 121) telmih söz konusudur:

Şâh öz sâ'dine yakmag için yer yer dâg

Getürür şiveyle ortaya ezer nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 19)

Şevkî, tahtlarda aralarında zümrüdün de yer aldığı değerli taşlardan yararlanılmasına (Merçil, 2010, s. 436) atıf yapmıştır. Şairin ifadesinden anlaşıldığına göre, tahtların oturlan kısımlarında altın işlemeli döşekler kullanılmıştır. Ağaçtaki narenç, şahane (padişahlara layık) zümrüt tahtına geçip oturmak için altına altınla işlenmiş döşek sermektedir. Yeşil yapraklı dalların arasında görünen narenç, Edirneli Şevkî tarafından böyle bir hayal dünyasıyla anlatılmıştır. Beyitte yine renk ve şekle dayanan benzetmeler dünyasına yer verilmiştir:

Geçüp oturmaga şâhâne zümürüdü tahta

Döşer öz altına zer-dûhte pister nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 19)

Edirneli Şevkî, narenç meyvesinin sap kısmında bulunan yeşil yapraklarını bir teşbih, teşhis, hüsn-i ta'lil ve telmih unsuru olarak söz konusu etmiştir. Buna göre, narencin yemyeşil yapraklarının sebebi, onun Seyitler soyundan olmasıdır. Meyvenin üzerindeki yeşil yapraklar, Osmanlı döneminde Seyit ailesinden gelenlerin başlarına yeşil sarık sarmaları âdeti (Uzunçarşılı, 2004, s. 432) için bir telmih unsuru olarak söz konusu edilmişlerdir:

Berkden sebz 'alâmet ne sebebden getürür

Silk-i sâdâtdan olmadıyise ger nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 19)

Bir sonraki beyitte yine şekil ve renk ilgisine dayanan tasavvurlara yer verilmiştir. Narenç meyvelerinin turuncu renkleriyle yemyeşil dallardaki görüntüsü, farklı bir ilgiyle ele alınmıştır. Buna göre, narenç, bir çocuk olarak düşünülen dala büyü yapmıştır. Yapılan sihrin bir vasıtası olarak da safran renkli bir kâğıt üzerinde hazırlanan muska, ağaca asılmıştır. Beyitte, eskiden muskaların yapımında hoş koku vermesi için, misk ve gülsuyunun yanında, safranın da kullanılmasına (Ceylan, 2005, s. 161) telmih yapılmıştır:

Za'ferânî varaka ne yazup asdı agaca

Şâh-ı tıflın özine k'itdi musahhar nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 19)

Devam eden beyitte narencin sarı rengi hüsn-i ta'lille açıklanmıştır. Buna göre narenc, âdeta altın madeni olan, fakat buna rağmen zarar eden bir kimsedir. Maddî manadaki kaybı sebebiyle çaresiz kalmış, yüzü sapsarı olmuştur:

Gûyiyâ ma'den-i zer 'âlemidür itdi ziyân

Sararup yüzi olupdur özi muztar nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 19)

Nilüfer, Klâsik Türk şiirinde farklı renkleriyle söz konusu edilen çiçeklerden biridir (Avşar ve Cengiz, 2017, s. 61-72). Beyitte sarı renkte çiçekler açan bir nilüferden (Özçalık, 2017/10, s. 23) söz edilmiştir. Edirneli Şevkî, yeşil yaprakların arasında gördüğü narenci, çivit mavisi renkli denizde bulunan sarı renkli nilüfer çiçeğine benzetmiştir. Renk ilgisinin esas olduğu beyitte yeşil yapraklarla deniz, narenc ile de sarı renkli nilüfer arasında bir teşbih ilgisine yer verilmiştir:

Dün yeşil yaprak içinde nazar idüp gördüm

Nîlgûn bahrde nilüfere benzer nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 19)

Osmanlı toplumunda Yahudiler, sarı renkli sarık sarmaktadırlar (Bozkurt, 2014, s. 29). Şevkî, bu duruma telmihte bulunmuştur. Şair, narenci turuncuya yakın sarı rengi sebebiyle başına safran sarısı destar sarmış Yahudi çocuğu teşbihiyle karşılaşmıştır. Beyitte bir kez daha hem şekil hem de renk ilgisine dayanan bir benzetmeye yer verilmiştir:

Elhak insâf Yehûdî beççe olmasayidi

Giymez idi başa destâr-ı muza'fer nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 20)

Bir sonraki beyitte yine şekil ve renk münasebeti esastır. Osmanlı minyatür sanatında ve bilhassa bahçe tasviri yapılırken diğer tabiat unsurlarıyla birlikte, meyve ağaçlarına da yer verilmesi söz konusudur (Çavdar, 2020, s. 46). Beyitte yaprakla yeşil levha, narencle aslan başı arasında bir benzerlik kurulmuştur. Narenc, bir nakkaş edasıyla, muhtemelen boyalarını eritmek suretiyle, bir kez daha yaprağın yeşil levhasına aslan başı bulunan bir resim nakşetmiştir. Beyitte turuncu ve yeşil renklerin hâkimiyeti dikkati çekmektedir:

Levha-i sebzine berkün yine nakkâşâne

Hall ile kelle-i şîr itdi musavver nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 20)

Narenc, muhtemelen henüz çiçek hâlindeki şekli ve rengi itibariyle gümüş renkli bir gemi; limon ise, altın sarısı bir deniz olarak tasavvur edilmiştir. Narencin amacı, limon bahçesini baştanbaşa yetkisi altına almaktır. Beyitte "bahr-i zerrîn" ile "bâg-ı lîmon-geh", "keştî-i sîmîn" ile de "nârenc" arasında leff ü neşr sanatı vardır:

Bahr-i zerrînde nice keştî-i sîmîn tondur

Bâg-ı lîmon-gehini tutmaga yek-ser nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 20)

Kasidelerde nesibden sonra gelen bir girizgâh beyti yer alır (Aydemir, 2002, s. 152). Bu bağlamda, Edirneli Şevkî'nin kasidesinin 14. beyti girizgâhtır. Beyitte narencin rengi hüsn-i talil yoluyla izah edilmiştir. Buna göre narenc, Sultan II. Bâyezid'e övgüde bulunduğu için omzuna sırmalı kumaştan yapılmış bir elbise giydirilmiştir. Şair, burada sırmalarla işlenmiş kaftanların padişahlar tarafından birine hediye edilmesi manasındaki hil'at (kaftan giydirmek) hadisesine (Küçüktaşçı, 2020, s. 707) göndermede bulunmuştur:

Egnine câme-i zer-beft geyürmezdi cihân

Olmasa hazret-i 'ulyâya senâ-ger nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 20)

Kasidenin 15 ilâ 27. beyitler arası medhiye bölümüne ayrılmıştır. Edirneli Şevkî, II. Bâyezid'i "cömertlik bağının meyvesi" ifadesiyle methetmiştir. Hoş kokulu bir meyve olan narenc dahi kokusunu sultanın kereminden almıştır. Beyitte narencin güzel kokusu hüsn-i talil yoluyla izah edilmiştir:

Bâyezid ibni Mehemmed semer-i bâg-ı sehâ

Ki meşâmundan alur bûy behey her nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 20)

Güneş, Klâsik Türk edebiyatı şairlerinin narenc için kullandıkları benzetme unsurlarından biridir (Bayram, 2007, s. 221). Felek, II. Bâyezid'in güzelliğinin bağında hor görülmüş bir limondur. Buna mukabil, güneş de onun celâlinin kubbesinde bulunan yuvarlak bir narenc'tir. Şair, memdûhun ne kadar kudretli bir kimse olduğunu anlatmak için felekle limon, güneşle narenc arasında teşbih ilgisi kurmuştur. Edirneli Şevkî, bu beyitte de şekil ve rengin esas olduğu benzetmelere yer vermiştir:

Ey felek bâg-ı cemâlünde muhakkar lîmû

Vey güneş tâk-ı celâlünde müdevver nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 20)

Narenc, memdûhun manevi hasletlerinin bağının hâsılını yazmakta, yani onun güzel niteliklerini methetmektedir. Bunun için de cıvayı altın divitin içine konulacak mürekkep olarak hazırlamaktadır. Beyitte, Osmanlılar döneminde bazı mürekkeplerin hazırlanmasında cıva kullanılmasına (Derman, 2006, s. 47) ve değerli divit çeşitlerinden altın divite (Derman, 1994, s. 451) atıf yapılmıştır. Beyaz narenc çiçeklerinin arasından görünen meyveler, şairde böyle bir tahayyüle yol açmış olsa gerektir. Edirneli Şevkî, beyitte esasen bu kasideyi yazmaktaki amacının II. Bâyezid'i övmek olduğunu ifade etmiştir:

Zer devât içre mürekkeb düzüben sîm-âbı

Hâsıl-ı bâg-ı kemâlâtunu yazar nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 20)

Bir daire hâlinde oluşturulan bezimde tek bir kadeh bulunmaktadır. Kadehin, önce çemberin başındaki kişiye takdim edilip nihayetinde yine ona sunulmasına "devr" adı verilmektedir (Bahadır, 2013, s. 178). Narencin acı bir meyve oluşu, Edirneli Şevkî tarafından farklı bir tahayyülle anlatılmıştır. Buna göre narenc, II. Bâyezid'in bezmindeki devir esnasında onun düşmanlarının gurur kadehi içtiğini görmüştür. Dolayısıyla yüzünü ekşitmiş ve acı diller vermiştir. *Acı diller vermek* ifadesi, hem acı sözler söylemek (Tanyeri, 1999, s. 9) manasındadır hem de narencin kabuk kısmının acı bir tatta olmasını karşılamaktadır:

Devr-i bezmünde 'adû câm-ı gurûr içdigüçün

Ekşidüp yüzini viridi acı diller nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 20)

Sultan II. Bâyezid'in meclisine bir yetim gibi ve yeşil yaprağıyla gelen narenc, yer öpüp ona hizmet edeceğini bildirmek için sultanın önünde başını yere koymuştur. Beyitte, Osmanlılar döneminde padişahların meclisinde diğer birçok unsurun yanında, meyvelerin (Yerasimos, 2002, s. 28) ve bu arada elbette narencin de yer almasına atıf söz konusudur. Ayrıca padişahın huzurunda etek öpülerek temennada bulunulmasına da (Esad Efendi, 1979, s. 59) gönderme yapılmıştır:

Berg-i sebz ile yetimâne gelüp meclisüne

Yir öpüp hüdmetün önünde kodı ser nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 20)

Narencin memdûhun cennet kokulu sohbetine gelecek yüzü yoktur. Çünkü o, sarılık hastalığına yakalanıp aşığılanmıştır. Şair, narencin rengini böyle bir tahayyülle anlatmayı tercih etmiştir. Beyitte sarılık hastalığının tespitinde kullanılan ve renk benzerliğinden dolayı, adını narenc kelimesinden alan, “ateşin çok yükselmesi” manasındaki “narenci” ifadesine (Yurdakök, 2004, s. 234) göndermede bulunulmuştur:

Sohbet-i huld-i meşâmuna ne yüz ile gelür

Yarakan renciyile oldı muhakkar nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 20)

Narenc, padişahın elini öpmek hevesiyle bağrını hasret ateşlerine yakmaktadır. Beyitte, hüsn-i talil sanatından istifade edilerek narencin rengi böylesi bir tasavvurla anlatılmıştır:

Dest-bûsun hevesi devletine irmeg için

Bagrım hasret ile odlara yakar nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 20)

Klâsik Türk şiirindeki bazı beyitlerden anlaşıldığına göre, geçmiş dönemde meyveler meze olarak da kullanılmıştır (Öztoprak, 2006 s. 569). Şairler, bir kısım şiirlerinde elmayla ilgili ay (Deniz, 2006, s. 584), narenc dair ise, güneş (Deniz, 2006, s. 591) teşbihlerine yer vermişlerdir. Edirneli Şevkî'ye göre ay ve güneş, ancak II. Bâyezid'in bezminin mezeleri olabilir. Bu durumda ay, gümüşten bir elma, parlak güneş de narenc olmaya münasiptir. Şairin renk ve şekil benzerliğinden yola çıkarak kurguladığı atmosferde memdûhun yüceltilmesi amaçlanmaktadır:

Yaraşur bezm-i safâ-bahşına nukl için ola

Sîb-i sîmîn meh ü hurşîd-i münevver nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 21)

Osmanlı saray mutfağında altın görünüm kazanmaları için bakır, cıva ve altın yaldızlı işlemlerle kaplanan, aralarında tencerelerin de bulunduğu, gereçler kullanılmıştır (Olğaç, 2020, s. 30). Kasidede narencle ilgili ilginç bir teşbih de şekil ve renk benzerliği sebebiyle, yaldızlanmış bir tencereye benzetilmesidir. II. Bâyezid'in cömertliği bir mutfak olarak tahayyül edilmiştir. Narenc, memdûhun cömertlik mutfağının misafirlerini ağırlamak için yaldızlı tencerede safran sarısı renginde bir yemek pişirmektedir. Burada, Osmanlı saray mutfağında çok kullanılan baharatlar arasında safranın yer almasına (Yerasimos, 2002, s. 30) ve narenc şerbetine de (Tabîb İbn-i Şerîf, 2017, s. 138) gönderme vardır:

Keremün matbahu mihmânların ağırlamaga

Bişürür dîk-i mutallâda muza'fer nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 21)

Memdûhun lütfunun neşe veren kokusunu isteyen narenc, gündüz vakti gül bahçesinde güneşe benzeyen kandilini yakmaktadır. Beyitte, narenc hem şekli hem de rengi sebebiyle kandille ilişkilendirilmiştir. Narencin, memdûhun “bûy-ı safâ-bahş”ını (neşe, huzur veren kokusunu) talep etmesi ifadesiyle portakal kabuğu yağı (Sarı ve Tuğ, 2009, s. 81) gibi hoş kokulu bir yağa telmih yapılmış olmalıdır:

Gündüzün gün gibi kandil yakup gülşende

Lutfunun bûy-ı safâ-bahşım ister nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 21)

Memdûhun terbiyesinin tesiri kuru değneğe dokunacak olsa o değnek serviden mamûl minber çubuğu hâline gelir; narenc ise o minberin ucu olur. Edirneli Şevkî, aralarında camilerin de bulunduğu mimarî

eserlerin süslemelerinde servinin ve narenc gibi meyve ağaçlarının kullanılmasına (Demiriz, 1979, s. 28) telmihte bulunmuş olmalıdır:

Çûb-ı huşke ger irişe eser-i terbiyetün

Çûb-ı minber ola serv ü ser-i minber nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 21)

Edirneli Şevkî, aşağıdaki beyitte narenc çiçeklerine işaret etmiştir. Şairin ifadesiyle II. Bâyezid'in bahar rüzgârına benzeyen lütfu, gül bahçesinin kapısına ulaşıya beyaz çiçekler açan narenc, kırmızı gül bitirecektir. Beyitte memdûhun ihsanıyla olmaz görünenin dahi mümkün hâle geleceği ifade edilmiştir:

Der-i gülîstâna ire bâd-ı bahâr-ı lutfun

Bitüre râst-ı draht gül-i ahmer nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 21)

Devam eden beyitte, II. Bâyezid'in cömertliği, çimenlik ve yeşil deniz teşbihleriyle karşılanmıştır. Narenc; renk ve şekil açısından altın kaplı sedefe, muhtemelen içindeki çekirdekler de ıslak inciye teşbih edilmiştir:

Bahr-i ahdar ki sehânun çemenidür anda

Gösterür zer sadef içre dürer-i ter nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 21)

Kasidenin 28. beyti tegazzüle girizgâh (Aydemir, 2002, s. 155) beytidir. Edirneli Şevkî, hem narenc şarabına (Tabîb İbn-i Şerîf, 2017, s. 370) hem de sarhoş bir kimsenin sürekli aynı şeyleri söyleyip durmasına göndermede bulunmuştur. Bu kısmın son beytinde şair, gece bezimde halis şarap içtiği için narencin kendisinin şeker saçan şiiirini tekrar ettiğini söylemiştir. Şair, böylece tegazzül bölümünde söyleyeceği gazelin şeker tadında olduğunu tedai ettirmiştir:

Zer kadehden gice bezmünde mey-i nâb içüben

İtdi bu şîr-i şeker-rîzi mükerrer nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 21)

Kasidenin 29 ilâ 35. beyitler arası tegazzül bölümüdür. Sevgilinin boyu, çam fıstığı ağacına; çenesi ise, narence teşbih edilmiştir. Şair, bu benzetmeyi çam fıstığı dalından narenc meyvesinin bitmesinin tuhaf olduğu ilgisıyla ortaya koymuştur:

Zekanında bitürür kâmet-i dilber nârenc

Kim görüpdür bitüre şâh-ı sanavber nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 21)

Sevgili, gül yanaklı ve fidan boylu bir güzeldir. Şair, ona seslenerek sümbülün güle dost, narencin ise eş olduğunu söylemiştir. Burada narenc, bir ağaç olarak sevgilinin boyuyla, narenc ağacının hoş kokulu çiçekleri de onun gül yüzüyle ilişkilendirilmiş görünmektedir:

Ey 'izâr-ı gül-i zîbâ güle hem-dem sünbül

Vey nihâl-i kadd-i bâlâ güle hem-ser nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 21)

Edirneli Şevkî, gözyaşlarıyla limon, bağındaki yaralarla da narenc arasında bir teşbih ilgisi kurmuştur. Şair, limonla gözyaşları arasındaki münasebette şekil benzerliğinden yola çıkmıştır. Bağındaki yaralarla narenc arasındaki benzerlikte ise, hem şekil hem renk ilgisinden istifade etmiştir:

Gözümün katreleri kursasıdır her lîmû

Bagrımın dâgları nüshasıdır her nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 21)

Narenç, şairin sarı benzinden bir avuç altın ödünç almak için her gün başvuran bir kişi durumundadır. Edirneli Şevkî, narencin rengini böylesi bir hüsn-i ta'lille anlatmayı tercih etmiştir:

Borçlu olmaz sararur benzi diyü gün yok kim

Karz almaya yüzümden bir avuc zer nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 21)

Sevgilinin çenesi, şekil ve renk ilgisine dayanılarak elmaya, narencin dalı -şekil benzerliği sebebiyle- hem bir hırsızın eline hem de darağacına benzetilmiştir. Narenç, bir hırsız gibi dilberin elmaya benzeyen çenesine el uzattığı için darağacına teşbih edilen dala, üstelik de başından asılmıştır:

Zekanun sîbine uğrı gibi el sunmasadı

Dâr-ı şâh üzre asılmazdı nîkûser nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 21)

Âzer, Hz. İbrahim'in babası olup put ve putperestlikle ilişkilendirilmiştir (Tümer, 1991, s. 316). Edirneli Şevkî'nin tahayyülüne göre sevgili, güzelliğinden dolayı Âzer'in putu gibidir. Âzer kelimesi, ateş manasını da hatırlatacak şekilde kullanılmış, böylelikle sarı yüz ve narençle renk açısından ilgi kurulmuştur. Narenç de şair gibi sevgilinin bezminin âşığı olduğu için benzi sararup durmaktadır:

Sararup geçdüğü benzi bu durur bencileyin

Bezmünün 'âşıkıdur ey büt-i âzer nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 21)

Edirneli Şevkî, bir sonraki beyitte âşıkların birbirlerine narenç göndermeleri âdetine (Cengiz, 2010, s. 215) telmihte bulunmuştur. Sevgiliye narenç redifli gazel göndermesini bu âdetle ilişkilendirmiştir:

Gönderürsem n'ola sen dilbere nârence gazel

Gönderür 'âşıkı ma'şûkına ekser nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 22)

Fahriyeye girizgâh bölümü (Aydemir, 2002, s. 155), 36. ve 38. beyitler arasındadır. Ayrılık dikeniyile bağı delinen narenç, bu durumu zamanın hükümdarına, yani adına kaside kaleme alınan II. Bâyezid'e şikâyet edeceğe benzemektedir:

Deleli sûzen-i hicrân ile bagrın senden

Dâver-i devre şikâyet ide benzer nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 22)

Narenç, devrin padişahının bezmine saçmak için altın sarısı rengindeki eteğini mücevherle doldurmaktadır. Beyitte, bezmi süsleyen meyveler arasında narencin de olduğuna, aynı zamanda padişah başta olmak üzere, devlet büyüklerinin çeşitli hediyelerle ihsanda bulunmalarına işarette bulunulmuştur:

Dâver-i devr ki bezmine nisâr itmeg için

Toldurur dâmen-i zerrînini gevher nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 22)

Edirneli Şevkî, memdûhunu "cömertlik bostanının servisi, cihan padişahlarının saygını" ifadeleriyle tavsif etmiştir. Narenç, onun mehtaba benzeyen gönlünden haber vermektedir. Herhalde içinde servi ve narenç ağaçlarının bulunduğu mehtaplı bir gece, şairde böylesi bir tasavvura yol açmıştır:

Serv-i bostân-ı kerem hazret-i şâhân-ı cihân

Reng-i meh-tâb zamûrinden ider haber nârenc

(Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 22)

Edirneli Şevkî, 39. ve 40 beyitleri arzıhâl bölümü olarak düzenlemiştir. Şair, bu iki beyitte birinci teklik şahıs ağzından içinde bulunduğu sıkıntılı durumu dile getirmiştir. Padişaha seslenerek onun huzurunda acılarını söyleyecek olsa saf şarabın kan yutacağını, narencin kederleneceğini söylemiştir:

*Husrevâ bezm-i huzûrunda disem acılarım
Kan yuda bâde-i sâf ola mükedder nârenc* (Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 22)

Narenc, şairi gam bezminde zayıf ve ağlayıp inleyen bir hâlde görünce bir insan gibi içi acıyıp ona merhamet edecektir. Edirneli Şevkî, narencin kabuk kısmının acı bir tatta olmasına atıfta bulunmuştur:

*Bezm-i gamda beni bu veche görüp zâr u nizâr
Âdemî-vâr içi acıyup esirger nârenc* (Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 22)

Kasidenin fahriye bölümü, 41. ve 42. beyitler arasındadır. Edirneli Şevkî, kendi hikâyesini “bela, felaket kıssası” ifadesiyle tanımlamıştır. Narencin kendisi gibi hoş söz söyleyebilen bir şair olsa, muhakkak onun öyküsünü dillendireceğini söylemiştir. Şevkî, aslında narenc redifiyle bir kaside yazmasının sebebinin kendi hüznü hikâyesini anlatmak olduğunu ima etmiştir:

*Dir idi kıssa-i âsibümi fi'l-cümle eger
Olsa Edirneli Şevkî gibi hoş-gûy u sühanver nâren* (Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 22)

Narenc, eğer ruhu bulunan biri olsa, tıpkı şair gibi, II. Bâyezid'in övgüsünü yapacaktır. Kuvvetle muhtemel, şiirini turuncu kâğıda yazacaktır. Edirneli Şevkî, bir manada böyle bir kaside kaleme alarak narenci konuşan, hareket eden bir kimliğe büründürdüğünü ifade etmiştir. Şair, ayrıca Osmanlılar döneminde kullanılan turuncu renkli kâğıtlara da (Yazır, 1974, s. 193) atıf yapmıştır:

*Câm yokdur ki benim gibi diye midhatüni
İde nârencî varak üzre muharrer nârenc* (Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 22)

Edirneli Şevkî, kasidesinin 43-44. beyitler arasını dua kısmı olarak düzenlemiştir. Şairin tasavvuruna göre, doğunun padişahı olan güneş, zamanın güzeline feleğin taze bahçesinden her sabah narenc sunmaktadır. Beyitte, narenc hem şekil hem de renk benzerliği düşünüldüğünde güneşe teşbih edilmiş olmalıdır:

*Tâ ki her subh suna şâhid-i eyyâm eline
Bâg-ı ser-sebz-i felekden şeh-i hâver nârenc* (Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 22)

Bahtını bir güzele benzeten Edirneli Şevkî, padişahın bezmini bir bahçeye teşbih etmiş, narenci de orayı süsleyen bir unsur olarak zikretmiştir. Şair, kasidesini II. Bâyezid'in bir güzel olarak tavsif ettiği bahtının yüzünün gülmesi duasıyla bitirmiştir. Şevkî, tebessümle nar meyvesi arasında ilgi kurarak açılmış bir narla ağız, içinden görünen tanelerle de dış arasında bir ilgiye yer vermiştir:

*Şâhid-i bahtunun olsun yüzi handân çü enâr
Bâg-ı bezmine nice kim vire zîver nârenc* (Durmuş ve Canım, 2018, K. 2, s. 22)

Sonuç

Çalışmada, her üçü de hem XVI. asır şairlerinden hem de Edirneli olan Nazmî, Revânî ve Şevkî tarafından yazılan “nârenc” redifli şiirler değerlendirilmiştir. Edirneli Nazmî ve Revânî, “narenc” redifli

gazeller yazarken Edirneli Şevkî, redifi “nârenc” olan bir kaside kaleme almıştır. Nazmî, gazelini “fe’ilâtün fe’ilâtün fe’ilâtün fe’ilât” kalıbıyla yazmıştır. Revânî'nin gazelinin vezni, “fe’ilâtün fe’ilâtün fe’ilâtün fe’ilün” şeklindedir. Edirneli Şevkî ise, kasidesinde “fâ’ilâtün (fe’ilâtün) fe’ilâtün fe’ilâtün fe’ilün” kalıbını tercih etmiştir. Gazeller 5'er, kaside ise 44 beyittir.

Edirneli Nazmî, narençle ilgili “nar, ateş, kor, âşığın aşk ateşiyle yanmış gönlü, kızıl göz/köz, nar renginde veya kırmızıya yakın turuncu elbise giydiği için kendisine dilber denilen kimse” ifadelerine yer vermiştir. Şaire göre nazık bir güzel, turuncu renkli narın bir kaftan giyecek olsa narençlerin çoğunun ona öykünmesi kaçınılmazdır. Narenç, Osmanlılar döneminde bezmin meyvelerle tezyin edilmesine atfen, gazelde şarap meclisine güzellik katan bir unsur olarak da yer bulmuştur. Edirneli Nazmî, gazelde teşbih, teşhis, hüsn-i ta'lil, iştikak ve şibh-i iştikak gibi sanatların anlatım gücünden istifade etmiştir.

Bir diğer Edirneli şair Revânî, narenç için “âşık, âşığın sararmış yüzü, sevgilinin gerdanına âşık olup hastalanan ve ateşler içinde yanan bir kimse, üzerine âşığın sarı yanağının yansımaları düşen gözyaşları, sevgilinin altın düğmeleri” ilgilerine yer vermiştir. Şair, Edirneli Nazmî'de olduğu gibi, narencin sohbet meclisinin öğelerinden oluşuna da atıf yapmıştır. Revânî, gazelinde teşbih, teşhis, hüsn-i ta'lil vb. edebî sanatlarla yer vermiştir.

Edirneli Şevkî'nin “nârenc” redifli kasidesinin ilk 13 beyti nesib, 14. beyti girizgâh, 15-27. beyitler arası medhiye, 28. beyti tegazzüle girizgâh, 29. ve 35. beyitleri tegazzül, 36. ve 38. beyitler arası fahriyeye girizgâh, 39. ve 40. beyitler arzihâl, 41. ve 42. beyitler fahriye, 43.-44. beyitler de dua bölümüdür. Narenç, ağırlıklı olarak nesib olmak üzere, kasidenin her bir bölümünde farklı ilgiler içinde söz konusu edilmiştir.

Buna göre şair, nesib bölümünde narenci, daha çok teşbih ve teşhis sanatlarından istifade ederek tasvir etmiştir. Telmih, leff ü neşr, hüsn-i ta'lil vb. yararlanılan diğer edebî sanatlardır. Şevkî'nin tasavvurlarına göre narenç; “Tûr dağındaki ağaçtan yüzünü gösteren, Hz. Musa gibi tavır sergileyen; şahane zümrüt tahtına oturmak için oturacağı yere altınla işlenmiş döşek seren; dal çocuğunu büyülemek için safran renkli bir varak yazıp ağaca asan; altın madeni olduğu hâlde zarar eden kimse; yeşil levhaya benzeyen yapraklara turuncu-sarı renkli aslan başı çizen nakkaş; başına yeşil sarık sarmış bir Seyyit; başında safran sarısı destar bulunan Yahudi çocuğu” durumundadır. Aynı zamanda da “yıldız benzeyen çiçekleri bulunan bir ağaç; zümrüt rengindeki dalıyla bir köşk; üzerindeki meyveleriyle altın bir kadeh; meyvelerinin şekliyle kanatları yapraktan olan ve havada dönüp duran bir güvercin; dahn, dirseğinden bileğine kadar olan kısmını dağlamak için istifade ettiği bir vasıta; denize benzeyen yeşil yaprakların arasında yüzen sarı bir nilüfer; çiçeklerinin rengi ve şekliyle altın sarısı limon denizini hükümü altına alan gümüş bir gemi”dir.

Methiyeye girizgâh beytinde narencin rengi, hüsn-i talil yoluyla Sultan II. Bâyezid'i methettiği için sırmalı kumaştan yapılmış elbise giydirilmesine bağlanmıştır. Methiye bölümünde, sultanın övgüsü ekseninde, narençle ilgili tasvirlerle devam edilmiştir. Narenç; “hoş kokusunu sultanın ihsanına borçlu olan bir meyve; gökte padişahın celâlinin kubbesinde yuvarlanan ve onun meclisine ancak meze olabilecek kıymetteki güneş; memdûhun bahar rüzgârına benzeyen lütfuyla çiçek açacak olan ağaç; altın kaplı sedef ve onun içinde bulunan ıslak inci” olarak düşünülmüştür. II. Bâyezid'in terbiyesinin etkisiyle kuru değneğin serviden yapılmış minber çubuğuna, narencin de minberin ucuna dönme ihtimalinden de söz edilmiştir.

Edirneli Şevkî, methiye kısmında narençle ilgili; “altın divitteki cıva mürekkeple II. Bâyezid’in övgüsünü kaleme alan; hükümdarın bezmindeki devir esnasında onun düşmanlarının gurur kadehi içtiğini görüp yüzünü ekşiten; sultanın meclisine yeşil yaprağıyla bir yetim gibi gelen, yeri öpüp ona hizmet edeceğini bildirmek için önünde başını yere koyan; sarılık hastalığına yakalanıp aşağılandığı için onun cennet kokulu sohbetine gelecek yüzü olmayan; padişahın elini öpmek hevesiyle bağrını hasret ateşlerine yakan; misafirler için sultanın cömertlik mutfağındaki yaldızlı tencerede safran sarısı bir yemek pişiren; hükümdarın lütfunun neşe veren kokusunu istediği için gül bahçesinde gündüz vakti kandil yakan” tasavvurlarına yer vermiştir.

Kasidenin tegazzüle girizgâh olan beytindeki tahayyüle göre narenç; gece, memdûhun bezminde altın kadehten halis şarap içtiği için şairin şeker tadındaki şiirini tekraren okumaktadır. Tegazzül bölümünde, narenç, tabii olarak “sevgilinin çenesi, boyu, yüzü” gibi güzellik unsurlarıyla ilişkilendirilmiştir. Diğer taraftan, “bir hırsız gibi onun elmaya benzeyen çenesine el uzattığı için başından darağacına benzeyen dala asılan; şairin sarı benzinden bir avuç altın ödünç almak için her gün başvuran kimse; sevgilinin bezmine duyduğu aşkla benzi sararan âşık” olarak da tasavvur edilmiştir. Şair, bu bölümde aynı zamanda narençle âşğın bağrındaki yaralar arasında ilgi kurmuş ve âşıkların birbirine narenç göndermeleri âdetine telmihte bulunmuştur.

Fahriyeye girizgâh bölümünde narenç; “ayrılık dikeniyile bağrı delinip bu durumunu hükümdara şikâyet edeceğe benzeyen; padişahın bezmine saçmak için altın sarısı rengindeki eteğini mücevherle dolduran; onun mehtaba benzeyen gönlünden haber veren kimse” kimliklerinde resmedilmiştir.

Edirneli Şevkî, arzihâl bölümünde narençe dair; “şairin acılarını duysa saf şarap için kan yutup kederlenecek, hâlini görünce de içi acıyıp merhametle dolacak kimse” ilgilerine yer vermiştir.

Fahriye bölümünde narenç; “kendisi gibi hoş söz söyleyebilen bir kimse olsa, mutlaka Şevkî'nin hikâyesini dillendirecek; ruhu bulunsa tıpkı kendisi gibi, muhtemelen turuncu renkli kâğıda II. Bâyezid'in övgüsünü yazacak bir şair” olarak takdim edilmiştir.

Kasidenin dua bölümünde doğunun padişahı olan güneşin zamanın güzeline feleğin taze bahçesinden her sabah narenç sunduğu söylenmiştir. Ayrıca padişahın bir bağa benzeyen bezmini süsleyen unsurlar arasında narençin de yer alması duasında bulunulmuştur.

Narenç, redif olduğu üç şiir ekseninde, müşterek unsurlar bulunmakla birlikte, daha ziyade birbirinden farklı tahayyüllerle ele alınmıştır. Elbette gazelle kasidenin farklı nazım şekilleri olmasından dolayı, Edirneli Şevkî'nin kasidesinde narençe dair daha fazla tahayyül yer almaktadır. Bununla birlikte narenç, üç şiirde fidanı, dalı, yaprakları, çiçekleri, meyvelerinin rengi, şekli, kokusu gibi hemen her yönüyle ve farklı edebî sanatların imkânlarından yararlanılarak türlü tasavvurlarla tasvir edilmiştir.

Kaynakça

- Akarsu, Ş. (2022). *Dövme Sanatı (Tattoo) ve Deri*. Ankara : İKSAD Publishing House Yayınları.
- Averbek Doğan, G. (2017). *Edirneli Nazmî Divânı*. c. 1. Amerika Birleşik Devletleri : CreateSpace Publishing Platform.
- Avşar, Z. (2017). *Revânî Divânı*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56143,revani-divanipdf.pdf?0> (26.12.2021).

- Avşar, Z., & Cengiz, A. (2017). "Divan Şiirinde Nilüferin Kozmik Seyri". *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 12/5: 61-72.
- Aydemir, Y. (2002). "Türk Edebiyatında Kaside". *bilig*, 22: 133-168.
- Bahadır, S. C. (2013) *Divan Edebiyatında Şarap ve Şarapla İlgili Unsurlar*. İstanbul : Kitabevi Yayınları
- Bayram, Y. (2007). "Klasik Türk Şairlerinin Gözüyle Meyveler". *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 2/4: 220-227.
- Bozkurt, Ö. F. (2014). *Osmanlı İmparatorluğunda Gayrimüslimlerin Kıyafet Düzenlemeleri (XVI-XVII. Yüzyıllar)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı.
- Cengiz, O. (2010). *14-15. Yüzyıl Divânlarında Mutfak Kültürü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya: T.C. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı.
- Ceylan, Ö. (2005). "Taşranın Altın Çiçeği Safran". *Osmanlı Araştırmaları XXVI Prof. Dr. Mehmed Çavuşoğlu'na Armağan-II*, 147-162.
- Çavdar, H. T. (2020). *Osmanlı Minyatürlerinde Saray Hayatı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi Anabilim Dalı.
- Çelik, M. F. (2015). "Klâsik Şiirde Bâdem". *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 14 : 47-66.
- Çetin, K. (2014). *Divan Şiirinde Kaside Nesiblerinin Yansımaları ve Anlatım Teknikleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı.
- Çınar, M. (2004). "16. Yüzyıl Divan Edebiyatında Bahçe Tasviri". *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 149-158.
- Çöplüoğlu, F. (2008). "Nedim Divanı'nda Meyveler". *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3/5, 376-398.
- Demirel, H. G. (2000). *Nefî Divânı'nda Tabiat*. (Yayımlanmamış doktora tezi). T.C. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
- Deniz, S. (200). "Meyveli Teşbihler". *Meyve Kitabı*. (Editörler: Emine Gürsoy Naskali-Dilek Herkmen). İstanbul: Kitabevi Yayınları, 579-597.
- Derman, M. U. (1994a). "Divit". *DİA*, c. 9, İstanbul: TDV Yayınları, 450-451.
- Derman, M. U. (2006b). "Mürekkep". *DİA*, c. 32, İstanbul: TDV Yayınları, 46-47.
- Demiriz, Y. (1979). *Osmanlı Mimarisi'nde Süsleme I Erken Devir (1300-1453)*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Dikmen, M., & Çetin, K. (2012). "Klâsik Türk Şiirinde Kadın Takı ve Aksesuarları". *bilig*. 61: 71-98.
- Durmuş, T. I., & Canım, R. (2018). *Edirneli Şevkî Divanı*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/59035,sevki-divanipdf.pdf?0> (26.12.2021).
- Elmalı'lı Yazır, M. H. (2000). *Kur'ân-ı Kerîm ve Türkçe Meâli*. (Sadeleştirenler: Yakup Çelik-Necat Kahraman). Ankara: Sefa Yayıncılık.
- Erdoğan, K. (1989). *Fuzuli Divanı'nda Kozmografya ve Tabiat*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adana: T.C. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eren, A. (2018). "Klasik Türk Şiirinde Tasavvufî Açından Tûr-i Sînâ". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. Özel Sayı 4: 197-210.
- Ertuğ Tarım, Z. (2007). "Onaltıncı Yüzyılda Osmanlı Sarayı'nda Eğlence ve Meclis". *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 4/1: 1-15.

- Erünsal, İ. E. (2008). «Revânî ». *DİA*. c. 35. İstanbul : TDV Yayınları, 30-31.
- Erünsal, İ. E. (2014). « Revânî (d. ?? - ö. 930/1523-24) divan şairi (Divan/Yazılı Edebiyat/16. Yüzyıl/Anadolu-Osmanlı-Türkiye) ». <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/revani> (22.02.2023).
- Esad Efendi. (1979). *Osmanlılarda Töre ve Törenler (Teşrifât-ı Kadîme)*. (Açıklamalarla Sâdeleştiren: Yavuz Ercan). İstanbul : Tercüman 1001 Temel Eser.
- Göre, Z. (2021). “Bir Meyveden Daha Fazlası: Limon/Klasik Türk Edebiyatı Metinlerinde Tespiti ve Anlam Çerçevesi”. *Littera turca Journal of Turkish Language and Literature*, 1/5: 1250-1274.
- Gülhan, A. (2008). “Divan Şiirinde Meyveler ve Meyvelerden Hareketle Yapılan Teşbih ve Mecazlar”. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 3/5: 345-375.
- Gündoğdu, T. (2021). *Azmîzâde Hâletî Divanı'nda Tabiat Unsurları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Malatya: T.C. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
- Harmancı, M. E. (2006). “Klasik Türk Şiirinde Üzüm”. *Meyve Kitabı*. (Editörler: Emine Gürsoy Naskali-Dilek Herkmen). İstanbul: Kitabevi Yayınları, 107-127.
- Karcı, T. (2004). *Revânî Divânı'nın Tahlili*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde : T.C. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı.
- Kazan Nas, Ş. (2020). “Güneşin Meyvesi ‘Turunç’un Klâsik Türk Şiirine Yansıması”. *Antalya Kitabı Antalya'da Doğa ve Medeniyet -3-*, Konya: Palet Yayınları, 449-42.
- Keskin, N. İ. (2006). “Meyve”nin Anlam Çerçevesi”. *Meyve Kitabı*. (Editörler: Emine Gürsoy Naskali-Dilek Herkmen). İstanbul: Kitabevi Yayınları, 599-626.
- Koçu, R. E. (1969). *Türk Giyim Kuşam ve Süslenme Sözlüğü*. Sümerbank Yayınları.
- Köksal, M. F. (2002). « Orjinal Bir Şair : Edirneli Nazmî ve Divân'ına Yeni Bakışlar ». *bilig*. 20 : 101-123.
- Köksal, M. F. (2004). «Edirneli Nazmî'nin Yayımlanmamış Türkî-i Basît Şiirleri ». *TÜBAR*. XV : 63-82.
- Köksal, M. F. (2013). “Edirneli Şevkî, Yusuf (d. ?? - ö. ??) divan şairi (Divan/Yazılı Edebiyat/Başlangıç-15. Yüzyıl/Anadolu-Osmanlı-Türkiye)”. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/sevki-yusuf> (26.12.2021).
- Küçükaşçı, M. S. (2020). “Kaftan”. *DİA*. c. EK-1. Ankara: TDV Yayınları, 707-709.
- Merçil, E. (2010). « Taht ». *DİA*. c. 39. İstanbul: TDV Yayınları, 434-436.
- Olğaç, M. S. (2020). *Osmanlı Saray Mutfağı*. Lisans Semineri. Konya: Türkiye Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yakınçağ Araştırmaları.
- Özkan, M. (1994). « Edirneli Nazmî », *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*. c. 10. İstanbul : TDV Yayınları, 450-451.
- Özkan, M. (1997). « Edirneli Nazmî ve Türkî-i Basît Hareketi ». *İlmî Araştırmalar*. 5 : 233-246.
- Özçalık, M. (2017/10). “Lotus Çiçeğinin Farklı Kültürlerdeki Önemi ve Peyzaj Tasarımında Kullanımının İrdelenmesi”. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, 22-28.
- Öztoprak, N. (2006). “Meyve İle İlgili Âdetler”. *Meyve Kitabı*. (Editörler: Emine Gürsoy Naskali-Dilek Herkmen). İstanbul: Kitabevi Yayınları, 563-578.
- Saral, G. (2017). *16. Yüzyıl Divanlarında Mutfak Kültürü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya: T.C. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı.
- Sarı, N., & Tuğ, R. (2009). *Derviş Mehmed Neşati Yağı Tıbbî Yağlar Üzerine Bir Risale*. İstanbul: Merkezefendi Geleneksel Tıp Derneği Yayınları.

- Sefercioğlu, N. (2008). "Meyve Redifli Gazeller". *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 3/5: 321-344.
- Tabîb İbn-i Şerîf. (2017). *Yâdigâr 15. Yüzyıl Türkçe Tıp Kitabı Yâdigâr-ı İbn-i Şerîf*. (Transkripsiyon: Orhan Sakin, Yahya Okutan, Doğan Koçer, Mecit Yıldız). (Sadeleştiren: Orhan Sakin). (2. Baskı). İstanbul: Merkezefendi Geleneksel Tıp Derneği Yayınları.
- Tanyeri, M. A. (1999). *Örnekleriyle Divan Şiirinde Deyimler*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tanyıldız, A. (2015). «Necâtî ve Revânî Dîvânlarındaki Mükerrer Gazeller Üzerine », *HİKMET-AKADEMİK EDEBİYAT DERGİSİ*, 1 : 10-24.
- Tökel, D. A. (2015). "Divan Şairi Soruyor: Bizim Elmalara Ne Oldu?". *Türk Dili Dergisi*, 764 : 38-44.
- Tümer, G. (1991). "Âzer". *DİA*, c. 4. İstanbul: TDV Yayınları, 316-317.
- Uzunçarşılı, İ. (2004). "Osmanlılar'da Nakîbü'l-Eşrafılık". *Marîfe*, yıl: 4, 3: 431-438.
- Üst, S. (2018). *Edirneli Nazmî Dîvânı*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/57766,edirneli-nazmi-divanipdf.pdf?0> (26.12.2021).
- Yazır, M. B. (1974). *Medeniyet Âleminde Yazı ve İslâm Medeniyetinde Kalem Güzeli. II. Kısım*. (Neşre Haz.: Ecz. Uğur Derman). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları. Ankara: Ayyıldız Matbaası A.Ş.
- Yerasimos, S. (2002). *Sultan Sofraları 15. ve 16. Yüzyılda Osmanlı Saray Mutfağı YAŞANTI*. (Çizimler: Belkıs Taşkeser). İstanbul: YKY Yayınları.
- Yıldırım, A. (2004/1). "İslam'ın Tabiat Anlayışı ve Divan Şiirine Yansımaları". *İlmî Araştırmalar* : 155-173.
- Yıldız, M. (2014). «Osmanlı Hasbahçelerinin Sultanı : Sultaniye Hasbahçesi ». *Bellekten*. 78/282, s. 547-597.
- Yurdakök, M. (2004). "Tuhfe-i Mübârizi'de çocuk hekimliği bilgileri". *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 233-236.

43. Tasavvuf şiirinde bir nazım türü: Meşrepname**Salih YILMAZ¹**

APA: Yılmaz, S. (2023). Tasavvuf şiirinde bir nazım türü: Meşrepname. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 698-711. DOI: 10.29000/rumelide.1283472

Öz

İnsanoğlu için kendini bir gruba, kuruma, topluluğa, teşkilata, cemiyete, millete ait hissetmek önde gelen duygusal ihtiyaçlardan biridir. Bu ihtiyaca bağlı olarak, ait hissedilen oluşumun zaman zaman bazı mensuplarınca övüldüğü ve o oluşuma aidiyetin coşkulu bir dille ifade edildiği görülür. Tasavvuf erbabının da kendini ait hissettiği tarikat ya da meşrebi överek ona mensubiyetini açıkça dile getirmesinin bu duygu ve ihtiyaçtan doğduğunu söylemek mümkündür. Her tarikat mensubunun bir oranda sahip olduğu bu aidiyet duygusunu coşkulu bir dille ifade etmek tabii olarak sûfi şairlere düşmüştür. Sûfi şairlerin divan ve divançelerinde intisap ettikleri tarikatları överek aidiyetlerini ifade ettikleri bu tür şiirlere rastlanmakla birlikte bu tür şiirler müstakil olarak ele alınmamış ve bu şiirler bir tür başlığıyla değerlendirilmemiştir. Bu çalışmada sûfi şairin bir tarikata ya da meşrebe aidiyetini coşkulu bir dille ilan ettiği şiirler için nazım türü olarak "meşrepname" veya "meşrebiyye" adı önerilmiş ve tespit edilen örnekleriyle bu şiirlerin genel nitelikleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Tasavvuf şiiri, tarikatname, nazım türü, aidiyet duygusu, meşrepname, meşrebiyye

A verse genre in sufi poetry: mashrap-nama**Abstract**

Feeling belonging to a group, institution, community, organization, society, nation is one of the foremost emotional needs for human beings. Depending on this need, it is seen that the formation that is felt to belong is praised by some of its members from time to time and the belonging to that formation is expressed with an enthusiastic language. It is possible to say that it was from this feeling and need that the connoisseur of Sufism expressed his affiliation openly by praising the sect or disposition to which he felt he belonged. It has naturally fallen to Sufi poets to express this sense of belonging, which every member of the sect has to some extent, with an enthusiastic language. Although there are such poems in which Sufi poets express their affiliation by praising the sects they joined in their divans and divançes, such poems have not been dealt with separately and these poems have not been evaluated under the title of a genre. In this study, the name " mashrap-nama" or " mashrabiyyah" was suggested as a verse type for the poems in which the Sufi poet declared his belonging to a sect or a disposition enthusiastically, and the general characteristics of these poems were tried to be revealed with the determined examples.

Keywords: Sufi poetry, tarikatname, verse type, sense of belonging, mashrap-nama, mashrabiyyah

¹ Dr., Yalova Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, (Yalova, Türkiye), salih.yilmaz@yalova.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6639-686X. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283472]

Giriş

Aidiyet duygusu, benzer amaç, öncelik ve ihtiyaçlarla bir araya gelen kişilerin dâhil oldukları gruba uyum sağladıklarını, o grup tarafından kabul edildiklerini, grup içerisinde bir yere sahip olduklarını, grup için fedakârlık yapabilme isteklerini ve grupla özdeşlemelerini ifade etmektedir. Kimliğini bulma, kendini güvende hissetme gibi ihtiyaçları da karşılayan bu duygu, kişinin gruba ait olduğunu gösteren ortak sembollerle de pekiştirilir (McMillan-Chavis, 1986: 10, 11).

Tasavvufta Allah'a ulaşmak amacıyla benimsenen usul, takip edilen yol olarak tanımlanan (Öngören, 2011a: 95) tarikatın zaman içerisinde müesseseseleşmesiyle teşekkül eden tasavvufi gruplarda aidiyet duygusunun belirgin şekilde ortaya çıktığı görülmüştür. Tarikat mensuplarında görülen bu duygu zaman zaman hükümdarları, siyasi otoriteleri konusunda endişeye sevk edecek, tedbiren kontrol altına almaya mecbur bırakacak kadar güçlü olmuştur (Kılıç, 2004: 212). Tarikat mensuplarının kendi tarikatlarına has renk ve şekildeki sarık, külah, hırka gibi kıyafetleri tercih etmeleri de aidiyet duygusunun sembolik işaretlerle yansıtılması olarak düşünülebilir. Sûfi şairin mesubu olduğu tarikatı överek ona bağlılığını coşkulu bir dille ifade ettiği şiirler de aidiyet duygusunun bir tezahürü olmalıdır. Bu tür şiirlerin ilk bakışta tarikatname türüne dâhil edilebileceği düşünülebilir ancak tarikatnamelerde tarikata girenlere adap ve usul öğretme amacının olması (Uludağ, 1998: 336) bu şiirlere didaktik bir nitelik kazandırmaktadır. Aidiyet duygusunu dile getiren şiirler ise kişinin sevgisini, bağlılığını ortaya koyması açısından lirizme daha yakındır. Ayrıca bir usul ve erkânı olmayan, tarikatların şekil yönünü reddeden ve bu yönleriyle tarikat değil bir meşrep olarak kabul edilen Melâmîliğe (Kara, 2011: 579) ait benzeri şiirlerin de olmasından dolayı bu tür şiirlere tarikatname denmesi uygun olmayacaktır. Meşrep kelimesinin -sûfinin tasavvufu anlama şekli ve hayatına yansıtma tarzı-(Öngören, 2011b: 121) anlamıyla tarikatları da kapsamasından ve dolayısıyla daha geniş bir anlam ifade etmesinden dolayı bu tür şiirlere meşrepname ya da meşrebiyye denmesi önerilebilir.

Tarikatlara aidiyet bildiren şiirlerin izlerini pek tabii ki öncelikle bir tarikata mensubiyeti bilinen şairlerin divan ve divançelerinde aramak gerekir. Bilhassa şiirle iç içe olmalarıyla tanınan tarikatlara mensup şairlerin meşrepname yazmış olması ihtimali diğer tarikatlara mensup şairlerden daha fazla olmalıdır. Tarikatların müesseselaştığı 16. yüzyıla bakıldığında Osmanlı şairlerinin sırasıyla Mevlevîliğe, Halvetîliğe, Nakşîliğe ve Halvetîliğin en güçlü kolu olarak bilinen Gülşenîliğe teveccüh gösterdiği görülmektedir (İsen: 2010: 183-192; akt. Macit, 2012, 193). Dolayısıyla bu çalışmada öncelikle bu tarikatlara mensup şairlerin divan ve divançeleri, daha sonra diğer tarikatlara mensup şairlerin divan ve divançeleri ile biyografik kaynaklar taranarak meşrepnameye örnek olabilecek şiirler tespit edilmeye ve bu şiirler üzerinden bu türle ilgili tespitler yapılmaya çalışılacaktır.

Sûfi şairler şiirlerinde zaman zaman intisap ettikleri tarikatları ya da benimsedikleri meşrepleri bir ya da birkaç beyitte anarlar:

*“Gülşenîyem nisbetüm gülzârdur
Bülbülem kârum hemîşe zârdur”* (Özuygun, 1999: 368)

Kimi zaman ise câmiu't-turûk olduklarını yani tarikatları kendilerinde birleştirdiklerini ifade ederler:

*“Celvetî Bayrâmî ve Sa'dî Kâdirî
Nakşibendî Mevlevî ve Gülşenî 'Uşşâkîyiz”* (Bursalı, 2000: 1/104)

Benzer şekilde bazı sûfî şairler tüm tarikatların özünde bir olduğuna inandıkları için hak bildikleri her tarikata bağlı olduklarını -birini tercih etmeden- ifade ederler:

*“Dîdemiz giryân sinemiz sûzân
Rûhumuz hayrân Halvetîleriz
Cismimiz büryân derdimiz dermân
Âşkımız bürhân Celvetîleriz

Sırr ile seyrân şevk ile devrân
Ederiz her ân Kâdirîleriz
Mahremiz zâre bülbülüz yâre
Hârız ağıyâre Rufâîleriz”* (Saruhânî, 1980: 287)

Belli bir tarikata ya da meşrebe aidiyet duygusunun şiirin bütününde işlenmediği bu tür örnekler meşrepname türünün dışında tutulacaktır.

Malum olduğu üzere şiirler incelenirken genel olarak nazım şekli ve nazım türü bakımlarından değerlendirilir. Şiirde kullanılan nazım birimi, ölçü, kafiye gibi hususlar o şiirin nazım şekli ile ilgilidir ve bu nitelikler şiirin muhtevâsından bağımsızdır. Nazım türü ise şiirin konusu ve muhtevâsıyla ilişkilidir. Bir şiir nazım türü bakımından değerlendirilirken şekle ait hususlar dikkate alınmaz. Bununla birlikte bazı konuların belli nazım şekilleriyle yazılması gelenek hâline gelebilmiştir (Dilçin, 1995: 98). Meşrepname türünde yazılan şiirlerde tercih edilen nazım şekilleri bu açıdan da incelenecektir.

A. Osmanlı şairlerinin en çok tercih ettiği tarikatlarda meşrepname

1. Mevlevîlerde meşrepname

1.1. Nesîb Dede (ö. 1126/1714-1715)

Tezkîre-i Şuarâ-yı Mevlevîyye'de 1123 (m. 1711-1712) senesinde Yenikapı Mevlevihanesinde şeyh olduğu, bir süre Konya'da tarikatına hizmet ettikten sonra 1126 (m. 1714-1715) senesinde vefat ettiği bildirilen Nesîb Dede'nin aşağıdaki gazeli, meşrepteninin kısa örneklerinden biridir:

*“Nâmûs u câhı çâha atan Mevlevîlerüz
Dünyâ-yı düm hiçe satan Mevlevîlerüz

Deh-rûze kâr u bârını dehrün hebâ bilüp
Peygüle-i fenâda yatan Mevlevîlerüz
...
Biz ey Nesîb devlet-i Monlâ-yı Rûmda
Dünyâ-yı düm hiçe satan Mevlevîlerüz”* (Esrâr Dede, 2018: 286)

1.2. Birrî Dede (ö. 1128/1716)

Manisalı Mevlevî bir şair olan Derviş Mehmed Birrî'nin meşrepname türüne örnek olabilecek “Mevlevîlerdür” redifli bir gazeli vardır:

“Ezel câm-ı mahabbetden içenler Mevlevîlerdür
O câmin cür’asın halka saçanlar Mevlevîlerdür

Düşüb merd-i Hudâ’nın izine râh-ı mahabbetde
Zen-i dehrün fesâdından kaçanlar Mevlevîlerdür

...

Yüzün sür Birrîyâ var âsitâm taşına başı
Mihekk-âsâ zer ü sîmi seçenler Mevlevîlerdür” (Esrâr Dede, 2018: 51-53)

1.3. Şeyh Gâlib (ö. 1213/1799)

Klasik şiirimizin ve Mevlevîliğin önde gelen şairlerinden olan Şeyh Gâlib, Mevlevîliğe olan bağlılığını Nesîb Dede’nin yukarıda bahsi geçen şiirini tahmis ederek göstermiştir:

“Gavgâ-yı vahdet-i uzatan Mevlevîlerüz
Pâzâr-ı kesret-i kapatan Mevlevîlerüz
Devrânı birbirine katan Mevlevîlerüz
Nâmûs u câhı çâha atan Mevlevîlerüz
Dünyâ-yı düm hiçe satan Mevlevîlerüz” (Şeyh Gâlib: t.y.: 157)

Şeyh Gâlib’in Mevlevîliği övdüğü diğer bir şiiri ise aşağıdaki gazelidir:

“Zât-ı ‘aşka rûh-ı mülhemdir gürûh-ı Mevlevî
Ya’nî sîr-ı devr-i âdemdir gürûh-ı Mevlevî

Zindedir âfâk u enfûs feyz-i Mevlânâyile
Kalb-i âdem cân-ı ‘âlemdir gürûh-ı Mevlevî

Hamdulillâh olmuşam cârûb-keş-i dergâhına
Gâlib-i nâçîze hem-demdir gürûh-ı Mevlevî” (Şeyh Gâlib: t.y.: 404)

1.4. Ömer Dede (ö. 1789/1790)

Mevlevî şair Ömer Dede, Gâlib’in yukarıdaki gazelini tanzir etmiştir:

“Rûh-ı ‘aşka sîr-ı mülhemdür gürûh-ı Mevlevî
İşte ol sır ile mükrîmdür gürûh-ı Mevlevî

Gâlib-i ‘irfan-ı ma’nîdür Hanîfâ sözleri
Menşe-i feyz-i dem-â-demdir gürûh-ı Mevlevî” (Esrâr Dede, 2018: 147)

1.5. Sâkıb Dede (ö. 1148/1735-36)

17. yüzyıl Mevlevî şairlerinden olan ve Neşâtî Dede (ö. 1085/1674)'den gördüğü terbiye ile dede vasfı kazanan Sâkıb Dede (Sâkıb Dede, 2018: 3-5), Mevlevîliği 57 beyitlik bir manzume ile methederek ona bağlılığını arz etmiştir:

*“Pey-rev-i tevîk-ı Mevlâdur tarîk-ı Mevlevî
Vâdî-i seyrinde yektâdur tarîk-ı Mevlevî*

*Şu’le-i cevâle-i âvâz-ı pâ-y-ı pîrden
Berk-zâr-ı Tûr-ı Sînâdur tarîk-ı Mevlevî*

...

*Ney gibi Sâkıb yeter vasfı kerâmet hâmeye
Kâid-i kûy-ı dil-ârâdur tarîk-ı Mevlevî”* (Sâkıb Dede, 2018: 113, 118)

1.6. Nâsır Dede (ö. 1236/1821)

19. yüzyılın şair ve bestekâr Mevlevîlerinden olan Nâsır Dede'nin aşağıdaki gazeli meşrepname türünün örneklerinden biridir:

*“Kelâm-ı fakr fahrı ile ‘âmil Mevlevîlerdür
Tevekkül-pîşe dervîşân-ı kâmil Mevlevîlerdür*

*Cenâb-ı feyz-i Monlâ ile hergiz bahs-i ‘aşk itse
Hezârân nükteye bir nutkı şâmil Mevlevîlerdür*

...

*Sîpîhre Nâsırâ nâz eyleyüp minnet-keşi olmaz
Tevekkül-pîşe dervîşân-ı kâmil Mevlevîlerdür”* (Esrâr Dede, 2018: 291)

2. Halvetîlerde meşrepname

2.1. Askerî (ö. 1105/1693)

Asıl adı Muhammed olan Askerî aslen Kütahyalıdır ve Elmalılı Ümmî Sinan'ın (ö. 1067/1657) dervişi olmasıyla Halvetiyye'nin Ahmediyye kolundandır (Karagöz, 1997: 1). Ahmed Sûzî gibi o da bağlı olduğu kola değil ana tarikat olan Halvetiyyeye mensubiyetini öne çıkarmıştır:

*“Hakikat ‘ârîf ü ma’rûf tarîk-ı Halvetîlerdür
Kemâlu’llâha mevsûf tarîk-ı Halvetîlerdür*

*Şer’at içre ‘âlimler hakikat ehli kâmiller
Likâ’ullâha vâsıllar tarîk-ı Halvetîlerdür*

...

Bulupdur ‘Askerî yâri sürelden dilden agyârı

Cih nun nakd 'l-env rı tar k-ı Halvetilerd r" (Karagöz, 1997: 85, 86)

2.2. Azb  Baba ( . 1149-1160/1736-1747)

Kaynaklarda Halvetiliğe ve Bektaşiliğe intisap ettiği bildirilen Azb  Baba, 18. yüzyılda yaşamış Kütahyalı Şairlerdendir (Erol: 2002: 3, 4). Onun meşrepnameye örnek olabilecek olan mütekerrir müseddes nazım Şekliyle yazılmış Şiiri bu türün ilginç örneklerinden biridir. Şiirin ilk iki bendinde Halvetilik,  ç nc  bendinde G lşenilik, dördüncü bendinde Mevlevilik, beşinci bendinde Kadirilik, altıncı bendinde Uşşakilik, yedinci bendinde Bektaşilik övülmüş, sekizinci bendde ise evliyalar birliğinden bahsedilmiştir. Azb  Baba'nın yakınlık duyduğu tarikatları andığı bu Şiirinde Halvetiliğe bağlılığını  ne çıkaran sadece ilk iki bendi bu tarikata ayırmış olması değildir. Ayrıca her bendin sonunda tekrarlanan mısralarda da Halvetilik vurgusu yapılmaktadır:

"Andel b-i g lşene vird-i hakikat Halveti
T lib-i s rr-ı vil yet k n-ı vahdet Halveti
Rehber-i fakr u kan 'at terk-i devlet Halveti
Vasıl-ı bezm-i ecel-i derde himmet Halveti
"M tu kable en tem t " mazhar-ı z t Halveti
S lik-i did r-ı magb b c y-i cennet Halveti" (Erol: 2002: 241, 242)

2.3. Ahmed S z  ( . 1246/1830)

Aslen Sivaslı olan Ahmed S z , Halvetiyye'nin Sivasiyye kolu Őairlerindendir (Yıldız, 2012: 11). Onun divanında meşrepnameye örnek olabilecek iki gazel bulunmaktadır ve her iki Şiirde de Sivasiyye koluna değil onun aslı olan Halvetiliğe mensubiyet duygusu dile getirilmiştir. Askeri'nin ikinci meşreppnamesini musammat gazel² Şeklinde yazması meşreppnamelerin besteli okunmak üzere yazıldığını düşündürmektedir:

"Bu meyd n erleri cümle g r h-ı Halvetilerdir
 ekerler n ra-yı y  H  sip h  Halvetilerdir

Bu  illeh ne-i Şems'de gelip zevk ile devr na
Edenler c n ile zikri il h  Halvetilerdir

...

Gönül bezminde S z  aşk ile atş n olanlardan
İ ip vahdet meyin mest-i İl hi Halvetilerdir" (Yıldız, 2012: 132, 133)

"Halvetinin aşkı çokdur gönül gözleri a kındır
Dillerinde d im Hak'dır gider Hakk'a Halvetiler

² Mısra ortalarındaki i  kafiyeleriyle ve iki eşit parçaya bölünebilen vezinleriyle dörtlükler halinde de dizilebilen ve bu biçimde musammat formuna dönüşebilen gazellere musammat gazel denir (İpekten, 1994: 8).

*Ravza-i zikre girerler gonca güllerin dererler
Dost kokusunu duyarlar gider Hakk'a Halvetiler*

...

*"Sûzi aşk ile yanarlar dost elinden mey sunarlar
Mest olup cümle dönerler gider Hakk'a Halvetiler"* (Yıldız, 2012: 133)

3. Nakşîlerde meşrepname

3.1. Neccâr-zâde Rızâ (ö. 1159/1746)

Asıl adı Rızâüddin Mustafa olan Neccâr-zâde, 1679'da İstanbul'da dünyaya gelmiş, önce Celvetîliğe ve daha sonra Nakşîliğe intisap etmiş bir şairdir (Özdemir, 1999: 2-10). Aşağıdaki gazeli onun Nakşîliği daha çok benimsediğinin ve aidiyet duygusunun bu tarikatta yoğunlaştığının işaretlerinden biridir:

*"Gulâm-ı çehre-sâ-yı âstân-ı Nakşbendüz biz
Gubâr-ı hâk-i pâ-yı hâce-gân-ı Nakş-bendüz biz*

*Hakâyık remzini kesbeylerüz levh-i mezâhirden
Sebak-hân-ı rumûz-ı vâsilân-ı Nakş-bendüz biz*

...

*Halâyıkdan 'alâyık riştesin kat' eyledük zâhid
Rızâ-âsâ mücerred sâlikân-ı Nakş-bendüz biz"* (Özdemir, 1999: 295, 296)

3.2. Hâmî-i Maraşî (ö. 1309/1891-1892)

Maraş'ta doğan, Hâmî mahlasıyla şiirler yazan ve mürettep bir divan sahibi olan Gaffâr Baba önce Mevlevîğe bağlanıp mesnevihanlık yapmış daha sonra Nakşîliğe intisap etmiştir (Hâmî, 2013: 9-18). O, Nakşîliğe aidiyet duygusunu divanındaki biri mütekerrir müseddes, diğeri gazel nazım şekliyle yazılmış iki şiiri ile ifade etmiştir. Hâmî'nin müseddes nazım şekliyle yazdığı şiirinin sûfilere çağrı ile başlaması meşrepremlerin tarikata taraftar toplamaya yönelik bir fonksiyonunun da olduğunu göstermesi açısından dikkat çekicidir:

*"Gel ey sûfi bizi sanma sivâ nakşına bendiz biz
'Alâyıkdan olan âzâde nahl-i ser-bülendiz biz
Tarîk-i 'aşkda âşüfte-gân-ı müstemendiz biz
Gulâm-ı hânedân-ı hâce-gân-ı dil-pesendiz biz
Kemîne sâlikân-ı râh-ı Şâh-ı Nakş-bendiz biz"* (Hâmî, 2013: 73)

*"Bihamdi'llah ki rûzî-hâr-ı hân-ı Nakş-bendiz biz
Hemîşe dehr içinde mihmân-ı Nakş-bendiz biz*

*Gül-i rûyn görelden sad hezârân şevk ile her dem
Gazel-hân-ândelib-i gül-sitân-ı Nakş-bendiz biz*

...

*Aceb mi mazhar-ı feyz-i İlâhî olsak ey Hâmî**Muhibb-i hânedân-ı hâce-gân-ı Nakş-bendiz biz” (Hâmî, 2013: 201, 202)*

4. Gülşenîlerde meşrepname

4.1. Hayâlî-i Gülşenî (ö. 977/1569)

Gülşenîliğin kurucusu İbrahim Gülşenî'nin oğlu ve halifesi olan Ahmed Hayâlî, Gülşenî şairler içerisinde meşrepname türünün ilk örneğini veren şairlerden biridir. Onun biri mütekerrir muhammes diğeri gazel nazım şekliyle yazılmış iki şiiri meşrepname niteliği taşımaktadır:

*“Geçmişüz reng-i ta'allukdan ser-â-ser sâdeyüz**İçmişüz câm-ı Elesti mest-i evvel-bâdeyüz**Tâlib-i didâr-ı Hakkuz mutlak u âzâdeyüz**Bu dil-i pür-derd ile inilerüz feryâd-ile**Hân-kâh-ı Gülşenîde bir niçe üftâdeyüz” (Alvan, 1998: 103)*

*“Mutlak biziz âzâd olan biz Gülşenî dervişiyyüz**Halk-ı cihândan yâd olan biz Gülşenî dervişiyyüz*

...

*Cennet durur me'vâ bize huld-ı berîn-âsâ bize**Firdevs-i a'lâ câ bize biz Gülşenî dervişiyyüz*

...

*Gâh Ahmediz gâhî senâ olduk cihânun gülşeni**Hem-nûr-ı zav'-ı Rûşenî biz Gülşenî dervişiyyüz” (Alvan, 1998: 171, 172)*

4.2. Za'fî-i Gülşenî (ö. 974-978 / 1566-70)

İbrahim Gülşenî'nin halifelerinden olan Za'fî'nin Mevlevîliğin ve Hurufîliğin tesirinde kaldığı söylene (Adak, 2006, II) de o kendisini Gülşenîliğe mensup hissettiğini semai nazım şekliyle yazdığı şu şiiriyle ifade eder:

*“Şeyh İbrâhîmdür pîrümüz**Bin ile birdür birümüz**Kimse anlamaz sözümüz**Bize Gülşenîler dirlir**Pîrümüz oldı Gülşenî**Anun pîridür Rûşenî**Terk eyledük mâ' vü menî**Bize Gülşenîler dirlir” (Adak, 2006, 64)*

4.3. La'li-i Fenâî (ö. 1112/1701)

La'li, birçok tarikattan icazet almakla birlikte Gülşenîliği ile tanınmış, Sezâî-i Gülşenî, Edirneli Kâmî gibi önemli Gülşenîleri yetiştirmiş bir şairdir (Şengün, 2007: 242). Onun 28 manzumeden oluşan divançesindeki biri gazel, diğeri mütekerrir murabba nazım şekliyle yazılmış iki şiiri meşrepname türüne örnek verilebilir:

*“Bahr-i fenâya talgıç olan Gülşenîlerüz
Dürr-i bekâyı mahrec olan Gülşenîlerüz*

*Pervâne-veş celâle per u bâl yakup
Mahv idü-ben varın hîç olan Gülşenîlerüz”* (Şengün, 2007: 260)

*“Şem’-i cem’-i bezm-i hûdan pür-ziyâdur Rûşenî
Sâkî-i câm-ı ezelden reh-nümâdur Gülşenî
Geldi bu mısra dile dilden direm dâ’im bunu
Gülşenîyem Gülşenîyem Gülşenîyem Gülşenî”* (Şengün, 2007: 263)

4.4. Edirneli Kâmî (ö. 1136/1723)

Gülşenî şeyhlerinden Edirneli İbrahim Gülşenî'nin (ö. 1100/1688-89) oğlu olan Kâmî Muhammed Efendi (Yazıcı, 2001: 279), meşrepname yazan diğerk şairlerin genelinden farklı olarak aidiyet duyduğu tarikat ismini mısra sonlarında redifli bir şekilde anmak yerine mısra başında anmış, ancak meşrepnamelerin çoğunda görülen “biz” dilini kullanmayı ihmal etmemiştir. Kâmî'nin gazelinde dikkati çeken hususlardan biri de mahlas beytinde kendi adını anmak yerine hürmeten şeyhi La'li (ö. 1112/1701)'nin ismini anmış olmasıdır:

*“Gülşenîyüz biz çerâg-ı Rûşenîden yanmışuz
Mest medhûşuz bugün sahbâ-yı ‘aşka kanmışuz*

*Gülşen-i feyzinden esdükçe nesim-i himmeti
Rûşen oldu dîde-i cân uyhudan uyanmışuz*

...

*Açılınca Gülşenî bâğında ol La'li gülün
Bende-i efkendesiyüz rengine boyanmışuz”* (Edirneli Kâmî, 2017: 216)

4.5. Sezâî-i Gülşenî (ö. 1151/1738)

Gülşenîliğin Edirne'de yerleşmesinde önemli bir rolü olan ve Gülşenîliğin ikinci piri olarak anılan Hasan Sezâî, tarikatına bağlılığını Gülşenîliği övdüğü şu gazeliyle ifade etmiştir:

*“Tarikat pûtesinin kimyâsı Gülşenîlerdür
Ma'ârif lüccesinin âşinası Gülşenîlerdür*

*Bu erbâbun melâmet üzredür cünbişleri ey dil
Anunçün ehl-i ‘aşkun müntehâsı Gülşenilerdür
...
Eyâ emrâz-ı inkâra olanlar mübtelâ gelsün
Sezâî derd-i inkârın devâsı Gülşenilerdür”* (Özuygun, 1999: 350-351)

4.6. Nazîr İbrahim (ö. 1188/1774-75)

Sezâî-i Gülşenî'nin halifelerinden olan Nazîr İbrahim, şeyhine ve tarikatına olan bağlılığını Sezâî'nin meşrepname türündeki gazelini tahmis ederek göstermiştir:

*“Cihânda zât-ı pakün mübtelâsı Gülşenilerdür
Anun-çün sâlikânun muktedâsı Gülşenilerdür
Nuhâsı zer idenler müntehâsı Gülşenilerdür
Tarikat pûtesinin kimyâsı Gülşenilerdür
Ma’ârif lüccesinin âşinası Gülşenilerdür”* (Şengün, 2006: 410)

B. Diğer tarikatlarda meşrepname

1. Kâdirîlerde meşrepname

1.1. Abdurrahîm Tirsî (ö. 926/1520)

Kâdiriyye tarikatının Eşrefiyye kolunun kurucu şeyhi Eşrefoğlu Rûmî'nin damadı ve halifesi olan Abdurrahîm Tirsî (Özmen, 2007: 16-17) semai nazım şekliyle (8’li hece ölçüsüyle, dörtlükler hâlinde) yazdığı meşreppnamesinde Kâdiriyye tarikatına aidiyetini dile getirmiş, hürmeten hocasının ismini de zikretmiştir:

*“Ey bizi soran kardaşlar
Bize Kâdirîler dirler
Ey gerçek tâlib kardaşlar
Bize Kâdirîler dirler*

*Bu ‘Abdurrahîm-i Tirsî
Şeyh Eşref-zâde bendesi
‘Abdulkâdir eksüklüsi
Bize Kâdirîler dirler”* (Özmen, 2007: 144-145)

1.2. Aşkî (ö. 1218/1801)

Girit’te dünyaya gelen ve Kâdirîliğin Girit’teki temsilcisi olarak bilinen Aşkî (Karaman, 2019: 5), meşreppnamesini Abdurrahîm Tirsî gibi hece ölçüsüyle ve dörtlükler hâlinde yazmış ancak ondan farklı olarak 7’li hece ölçüsünü tercih etmiştir:

*“Kutb-ı ‘âlem pîrimüz
İsm-i a’zam gülümüz
Cümle dilde ismimiz
Kâdirîyüz Kâdirî*

*Derviş ‘Aşkî bendeni
Esirge bî-çâreni
Fedâdır cân u teni
Kâdirîyüz Kâdirî” (Karaman, 2019: 244)*

2. Rifâilerde meşrepname

Mutlu Dede (ö. 1974)

Mutlu Dede ve Mutlu Efendi adlarıyla tanınan Mustafa Mutlu, Nezih Uzel³’in verdiği bilgilere göre, İstanbul Fatih’te geniş bir çevresi olan, Kasımpaşa’da bulunan ve Çürüklük Dergâhı olarak da bilinen Ayni Ali Baba Tekkesi’nde bendir vurup ilahiler söyleyen bir dervıştır (Uzel, 2008). Onun birkaç şiirini de ihtiva eden kendi el yazısıyla Arap harfleriyle yazdığı defterindeki şiirlerinden biri semai nazım şekliyle (8’li hece ölçüsüyle, dörtlükler hâlinde) yazılmış bir meşrepname niteliği taşımaktadır:

*“Aşk ile dâim uçarlar
Her dem benlikten geçerler
Vahdet meyinden içerler
Rufâ’iler derler bize
...
Hiçlik bizim emelimiz
Sekseni aşdı yaşımız
Mutlu muhabbet işimiz
Rufâ’iler derler bize” (Mutlu, t.y.: 175)*

C. Melâmîlerde meşrepname

Hâşim Baba (ö. 1197/1782)

Celvetî terbiyesiyle yetişen, daha sonra Bektaşîliğe meyleden Üsküdarlı Hâşim Baba, Bektaşîliği melâmet neşvesiyle birleştirme çabasında olmuş, muhtemelen bu yaklaşımı sebebiyle ne Celvetîlerde ne de Bektaşîlerde bir kabul görebilmiştir (Yalçınkaya, 2008: 369). Oysa bu çabası onun tevhid inancının bir sonucudur. Melâmîler, bağlı oldukları tarikat ne olursa olsun Melâmet neşvesini ve ibadetten daha ziyade tevhitten zevk almayı tercih eden kişilerdir (Gölpınarlı, 2013: 22-23). O, abdala da sûfiye de aynı gözle bakar. Nereye -ya da kime- baksa onda Allah’ın nurunu görür:

³ Nezih Uzel hakkında bilgi için bkz. https://tr.wikipedia.org/wiki/Nezih_Uzel

“Gerek abdâl gerek sûfî mücerred ola ger yektâ

Kamuya haşr-ı ervâhız cesedle “eynemâ”⁴ız biz” (Yalçınkaya, 2008: 190)

Hâşim Baba'nın 51 beyitten oluşan manzumesinde Bektaşî, Celvetî, Bayramî, Melâmî büyüklerini hürmetle anması, hepsini bir görmesi onun yukarıda bahsedilen Melâmet anlayışının temeli olmalıdır ve muhtemelen bu sebeple o, Melâmîliğe aidiyet hissetmiştir:

“Melâmiyyûnün etvârı tarikat ehlinin remzi

Ezel ‘ahdinde resmi bu ebedle ibtidâyız biz

...

Velî Bâlim Celâl Abdâl Necm Dâyle Bedre'ddîn

Kamu bu kârı nâtıkdır Hüseynde nevâyız biz

Hakikat Şah Safiyyüddîn Velî Bayram Emir Sikkîn

Sülûk itdi bu sîretle bu sîretle melâyız biz

...

Hüseyniyim Melâmîyim zuhûrum Üsküdârîdir

Libâs-ı tâzeler cânız ebed sâhib-kisâyız biz”⁵ (Yalçınkaya, 2008: 190-191)

Sonuç

Tasavvuf şiirinde meşrepnameye örnek verebileceğimiz şiirler elbette bu çalışmada zikredilenlerle sınırlı değildir. Adı konmamış bir nazım türüne dikkat çekmek ve bu türün genel niteliklerini tespit etmek için bu kadar örnekle iktifa edilmiştir. Mevcut örnekleri incelediğimizde meşrepnamelerin genel nitelikleri için şunlar söylenebilir:

1. Meşrepnameler, sûfî şairlerin gönül bağı kurdukları tarikat ya da meşrebe aidiyet duygularını coşkulu bir dille ifade ettikleri şiirlerdir.
2. Tarikatnemelerde belli bir tarikatın usul ve erkânını manzum veya mensur olarak anlatma, öğretme amacı vardır. Meşrepnamelerde ise hemen her tarikatın özünde müşterek olarak bulunan vahdete ulaşmaya çalışma, kesreti terk etme, aşk ehli olma, hakikati arama gibi hususlarda bir tarikatın ya da meşrebin daha muvaffak olduğu övgüyle ifade edilir. Şiirde genellikle o tarikat ya da meşrebin uluları hürmetle zikredilmiştir.
3. Meşrepnamelerde aidiyet hissine uygun olarak genellikle “Mevlevîleriz”, “Halvetîleriz”, “Nakş-bendiz”, “Gülşenî dervişiyiz”, “Bize Kâdirîler derler”, “Rufâîler derler bize” ifadelerinde olduğu gibi “biz” dili tercih edilmiştir.
4. Osmanlı şairlerinin en çok tercih ettiği Mevlevîliğe, Halvetîliğe, Nakşîliğe ve Gülşenîliğe mensup olan sûfî şairler, meşrepname yazarken ekseriyetle gazeli tercih etmişler, bazen de murabba, muhammes,

⁴ Beyitteki “eynemâ” kelimesi ile “Nereye dönerseniz Allah'ın yüzü işte oradadır.” mealindeki Bakara suresi 115. ayete lafzen iktibas yapılmıştır. Bu ayet bazen de “semme vehu'llâh” ibaresi ile tasavvuf şiirinde vahdet-i vücüt ve tevhit düşüncesine sıkça getirilen delillerden biri olmuştur.

⁵ Yalçınkaya, Bandırmalızâde Hâşim Baba Dîvânı, 190, 191.

müseddes gibi musammat olarak adlandırılan diğer divan şiiri nazım şekillerini kullanmışlardır. ⁶ Bu tarikatların dışında kalan sûfi şairler ise meşreplerini daha çok halk şiiri tarzında dörtlük nazım birimiyle ve 7'li, 8'li hece ölçüsüyle yazmışlardır.

5. Dört, beş ve altı mısralık birimler hâlinde yazılmış meşreplerde her birimin son mısraları nakarat gibi aynen tekrar edilmiştir. Bu durum bu niteliğe sahip meşreplerin tekkelerde dervişleri coşturmak ve aidiyet duygularını pekiştirmek için besteli olarak okunduğunu düşündürmektedir.

6. Aidiyet hissedilen tarikat ya da meşrebin adı genellikle mısra sonlarında redif olarak tekrar edilerek vurgulanmıştır.

7. Pek çok kola ayrılmış olan Halvetîliğe mensup şairler ait oldukları koldan ziyade ana tarikata aidiyetlerini ifade etmişlerdir. Örnek olarak Ahmed Sûzî Halvetiyye'nin Sivasiyye koluna bağlıdır ancak o meşreplerinde Halvetîliğini öne çıkarmıştır. Halvetîliğin bir kolu olan Rûşenîlikten doğan Gülşenîliğe mensup şairler ise şiirlerinde Halvetîliğe değil Gülşenîliğe mensup olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum bir tarikat kolunun kendi içinde bir gelenek oluşturmasının bir ölçüsü olarak düşünülebilir.

8. Sûfi şairlerin meşrepleme yazması bazen bağlı oldukları tarikat ya da meşrebe bağlı bir şaire özenmeleri ve onların meşrepleme niteliğindeki bir şiirini tanzir veya tahmis etmeleri vesilesiyle olmuştur. Örnek olarak Şeyh Gâlib, Nesib Dede'nin bir meşreplerini tahmis etmiş, Ömer Dede ise Şeyh Gâlib'in bir meşreplerini tanzir etmiştir. Bu husus meşrepleme yazmanın geleneksel boyutu hakkında da fikir vermektedir. Mevlevî ve Gülşenî şairlerin diğer tarikatlara nazaran sayıca daha fazla meşrepleme yazmalarını bu sebebe bağlamak da mümkündür.

9. Bazı sûfiler tarikatları bünyelerinde birleştirme (câmiu't-turûk olma) gayesiyle birden fazla tarikattan teberrüken icazet almışlardır ancak bu tarikat ya da meşreplerden birine aidiyet duygusuyla sıkıca bağlıdırlar. Bazı sûfi şairler yazdıkları meşrepleme ile asıl tarikatlarını vurgularlar. Meşrepler birden fazla tarikata mensup şairlerin gerçekte hangi tarikatın müntesibi olduğunu göstermesi açısından da önemlidir.

Kaynakça

- Adak, A. (2006). *Za'fi-i Gülşenî, Hayatı, Eserleri, Edebî Şahsiyeti ve Dîvanının İncelenmesi*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alvan, T. (1998). *Hayâlî-i Güşenî Dîvânı*. (Yüksek Lisans tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bursalı, M. T. (2000). *Osmanlı Müellifleri*. (Haz. M. Tatcı, C. Kurnaz). Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Dilçin, C. (1995). *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Edirneli Kâmî (2017). *Kâmî Dîvânı*. (Haz. G. E. Yazıcı). Erişim Tarihi: 26.02.2023, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55977,kami-divani-pdf.pdf?0>
- Erol, M. (2002). *Azbî Baba Divanı (İnceleme Metin)*. (Yüksek Lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Esrâr Dede (2018). *Tezkire-i Şu'arâ-yı Mevleviyye*. (Haz. İ. Genç). Erişim Tarihi: 28.02.2023, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/64058,esrar-dede-divanipdf.pdf?0>

⁶ Za'fi-i Gülşenî bu şairlerden olmakla birlikte istisna olarak meşreplerini dörtlükler hâlinde ve sekizli hece ölçüsüyle yazmıştır.

- Gölpınarlı, A. (2013). *Melâmîlik ve Melâmûler*. İstanbul: Milenyum Yay.
- Hâmî, A. B. (2013). *Divan-ı Hâmî-i Mar'aşî*. (Haz. L. Ahcı, G. T. Ahcı). Ankara: Öncü Basımevi.
- İpekten H. (1994). *Eski Türk Edebiyatı Nazım Şekilleri ve Aruz*. Ankara: Dergâh Yayınları.
- İsen, M. (2010). Divan Şairlerinin Tasavvuf ve Tarikat İlişkileri. *Tezkireden Biyografiye*. İstanbul: Kapı.
- Kara, M. (2011). Melametiye. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 43/1-4, 561-598.
- Karagöz, H. (1997). *Askerî Dîvânının Tenkitli Metni*. (Yüksek Lisans tezi). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaman, Ö. A. (2019). *'Aşkî Hüseyin Efendi Dîvânı (Edisyon-Kritik Metin İnceleme)*. (Yüksek Lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, R. (2004). Osmanlı Devleti'nde Gülşenî Tarikatı (Genel Bir Yaklaşım Denemesi)". *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 15/15, 209-226.
- Macit, M. (2012). Osmanlı Kültür ve Sanatında İbrahim Gülşenî'nin İşlevi. *Bilig*, 64, 193-214.
- McMillan, D.W. ve Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- Mutlu, M. (t.y.). *Şiir Defteri*, Salih Yılmaz Kitaplığı, (fotokopi nüsha).
- Öngören, R. (2011a). Tarikat. *İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 40, s. 95-105). içinde TDV.
- Öngören, R. (2011b). Tasavvuf. *İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 40, s. 119-126). içinde TDV.
- Özdemir, M. (1999). *Neccâr-zâde Rızâ Divanı'nın Edisyon Kritiği*. (Yüksek Lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özmen, V. (2007). *Abdurrahîm-i Tirsî Dîvânı, İnceleme-Metin-Düzyazıya Çeviri*. Yüksek Lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özuygun, A. R. (1999). *Hasan Sezâyî'nin Hayatı, Edebî Kişiliği, Eserleri, Dîvân'ının Tenkitli Metni ve İncelenmesi*. (Doktora tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sâkıb Dede, *Sâkıp Dede Dîvânı*, (Haz. A. Arı). Erişim Tarihi: 27.02.2023, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/59860,sakib-dede-divanipdf.pdf?0>
- Saruhânî, A. S. N. (1980). *Divan-ı Sâmi*. İzmir: Akyol Neşriyat.
- Şengün, N. (2006). *Nazir İbrahim ve Divanı (Metin-Muhteva-Tahlil)*. (Doktora tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şengün, N. (2007). La'lî Mehmed Fenâî Efendi ve Dîvânçesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 25, 241-270.
- Şeyh Gâlib (t.y.). *Şeyh Gâlib Dîvânı*. (Haz. N. Okçu). Erişim Tarihi: 28.02.2023, <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78404/seyh-galib-divani.html>
- Uludağ, S. (1998). Âdâbü'l-Mürîd. *İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 1, s. 336-337). içinde TDV.
- Uzel, N. (2008) Erişim Tarihi: 01.03.2023, <https://nezihuzel.net/2008/04/17/1033/#comment-3669318906>
- Yalçınkaya, M. A. (2008). *Bandırmahzâde Hâşim Baba Dîvânı*. (Yüksek Lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcı, G. (2001). Kâmî. *İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 24, s. 279-280). içinde TDV.
- Yıldız, A. (2012). *Ahmed Sûzi Divânı*, Sivas: Buruciye.

44. XIX. Yüzyıldan Bilinmeyen Bir Şair: Mehmed Na'im ve *Mahsûl-i Ömrüm* Adlı Eseri¹

Kadriye HOCAOĞLU ALAGÖZ²

APA: Hocaoğlu Alagöz, K. (2023). XIX. Yüzyıldan Bilinmeyen Bir Şair: Mehmed Na'im ve *Mahsûl-i Ömrüm* Adlı Eseri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 712-742. DOI: 10.29000/rumelide.1285339

Öz

Klasik Türk edebiyatı, XVIII. yüzyılda son büyük temsilcilerini yetiştirmiş ancak sonraki yüzyıllarda da tarih sahnesinden silinmeyip varlığını ve etkisini sürdürmeye devam etmiştir. Bu bağlamda şairlerin yüzyıllardır kullanılan hem dil hem de kültür malzemelerini bir anda terketmemeleri olağandır. XIX. yüzyıl müelliflerinden Mehmed Na'im, Batı tarzı ile klasik Türk şiirini birleştiren isimlerden biridir. Şairin hayatı ve edebî kişiliği hakkında kaynaklarda herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Mehmed Na'im'in günümüze ulaşan tek eseri, 1304/1886-87 tarihinde Bursa'da Ferâizcizâde Matbaası'nda basılan *Mahsûl-i Ömrüm*'dür. Makalede söz konusu eserin Latin harflerine aktarımı yapılarak XIX. yüzyıl şairlerinden biri olan Mehmed Na'im ve edebî kişiliği ile ilgili bilgilerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Mehmed Nâ'im, Mahsûl-i Ömrüm, XIX. yüzyıl, klasik Türk şiiri.

An Unknown Poet from the 19th Century: Mehmed Na'im and His Work Titled *Mahsûl-i Ömrüm*

Abstract

Classical Turkish literature, 18th century, but it has not been erased from the scene of history in the following centuries and continued to maintain its existence and influence. In this context, it is usual for poets not to abandon both language and cultural materials that have been used for centuries. Mehmed Na'im, one of the 19th century authors, is one of the names that combines Western style and classical Turkish poetry. There is no information about the poet's life and literary personality in the sources. Mehmed Na'im's only surviving work was published in Bursa Ferâizcizâde Printing House in 1304/1886-87 and bears the name *Mahsûl-i Ömrüm*. In the article, there is information about the poet's life and literary personality by transferring the work in question to today's Turkish.

Keywords: Mehmed Nâ'im, Mahsûl-i Ömrüm, 19th century, classical Turkish poetry.

¹ Bu makale 14-15 Mayıs 2022 tarihlerinde düzenlenen 4. Uluslararası Dil, Edebiyat ve Çeviri Sempozyumu'nda özet metni yayımlanmış, "Geleneğin İzinde XIX. Yüzyıldan Bilinmeyen Bir Şair: Mehmed Nâ'im ve Mahsûl-i Ömrüm Eseri" başlıklı bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş hâlidir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Bursa, Türkiye), kadriyeh@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3584-4612. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285339]

1. Giriş

XIX. yüzyıl şairlerinden Mehmed Na'ım'ın tespit edilen ve günümüze ulaşan tek eseri *Mahsûl-i Ömrüm*³, şair hakkındaki yegâne bilgi kaynağıdır; bu sebeple de edebiyat ve kültür tarihi için önem taşımaktadır. Kaynaklarda Mehmed Na'ım'ın hayatı hakkında herhangi bir bilgi bulunmamasına rağmen şairin, şiire karşı olan ilgi ve iştiağı hakkındaki bilgiler *Mahsûl-i Ömrüm* aracılığıyla tespit edilir: “*Bilemem kaç yaşlarımda idim, fikrim henüz tefrîk-i eşyâ derece-i isti'dâdına varmadığı hâlde yanımda şi're müte'allik birkaç harf te'âtî edilse o sâ'at kalb-i ma'sûmânem bir hiss-i şevk-â-şevk inbisât ile meşhûn olur, gûş-ı cânım fevkalâde bir gûşâyış-i intibâhda bulunur idi.*” (Mehmed Na'ım, 1304, s. 2).

Mahsûl-i Ömrüm'de Mehmed Na'ım, *Cerîde-i Havâdis* ve *Hüdâvendigâr*⁴ gazetelerinde de şiirler kaleme aldığını ve burada neşrettiği şiirleri bir eserde toplama arzusunun bulunduğunu ifade eder: “*Mecmu'acığımı teşkîl eyleyen âsârın en çoğu 'İsmet Efendi merhûmun zamân-ı temeyyüzünde Cerîde-i Havâdis ile hemân bu seneler bizim Hüdâvendigâr gazetesinde neşr olunmuş saçmalarımın ve bir de pek yeni birkaç parça zâde-i tabî'atımdan 'ibâret olmakla seneler beyninde bir fark-ı irtikâ ibrâz için eskileri sûret-i münteşireleriyle ibkâ'ya mecbûr oldum.*” (Mehmed Na'ım, 1304, s. 3).

“Arz-ı Merâm Yâhûd İstirhâm” başlıklı bölümde ise şair, eserini kaleme alma sebebine değinir ve döneminin pek çok marifet sahibi şairi olmasına karşın kendisinin bu alanda bir “eser-i nâ-çiz” neşretme cesareti gösterdiğini; belki bu durumun “küstâhâne bir hareket” olarak nitelendirilebileceğini ancak yine de eser sahiplerinin kendisine karşı “insaflı bir nazar” ile bakmalarını ister:

“Şu 'asr-ı 'âlî-i ma'rifet bunca nükte-neverdân-ı 'irfân meydânda iken benim gibi bir bî-hûde kûy-ı zamânın 'arz-ı hizmetine ihtiyâc tenezzülünden pek çok 'âlî bulunduğu rehîn-i rütbe-i bedâhetdir. Böyle bir hakikate karşı şu eser-i nâ-çizi neşre cesâretim vâkı'â küstâhâne bir hareket gibi telakkî olunmak lâzım gelir ise de bu cür'etimi mutâli'in-i kirâm sâ'ika-i heves-i mecbûriyyetine hamlı buyuracak olsalar insâf gibi bir hakikati iltizâm eylemiş olurlar.” (Mehmed Na'ım, 1304, s. 2).

Ayrıca *Mahsûl-i Ömrüm*'deki manzumelerde de şairin şiirle ilgili düşüncelerinin yer aldığı görülür. Mehmed Na'ım, bir makta beytinde “mala mülke tamah etmediğini, tek arzusunun eserini tanzim etmek” olduğunu şöyle dile getirir:

Mâl u mülk 'âleme etmem (Na'ımâ) i'tinâ
Eylerim şâm u seher tanzîm-i âsâr ârzû (G. 1/5)

Mahsûl-i Ömrüm'deki tek münacaatın son beytinde ise şair, kaleminin inciler saçmasını ve cihanda adının sonsuza kadar anılmasını istemektedir:

Kilk-i Na'îmi ile dür-efşân nazm u nesr
Bulsun cihânda şöhret ü nâm mü'ebbedi (Mehmed Na'ım, 1304, s. 4)

³ Eser hakkında bilgi için bk: Hocaoğlu Alagöz, K. (2022). "Mahsûl-i Ömrüm (Mehmed Nâim)". *Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü*, <http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/mahsul-i-omrum-mehmed-naim> [Erişim Tarihi: 10 Mart 2023].

⁴ Mehmed Na'ım'ın söz konusu gazetelerdeki şiirlerinin tespitine ve değerlendirilmesine makalenin esas konusunu teşkil etmediği için yer verilmemiştir.

2. *Mahsûl-i Ömrüm*

2.1. *Mahsûl-i Ömrüm*'ün Şekil Açısından İncelenmesi

Mehmed Na'im tarafından kaleme alınmış ve 1304/1886-87 tarihinde Bursa'da Ferâizcizâde Matbaası'nda basılmış olan *Mahsûl-i Ömrüm*⁵, 23 sayfadan müteşekkildir ve "Arz-ı Merâm/İstirhâm" başlıklı bir ön söz ile başlar. 21 manzume ve manzumelerin arasında "Varaka" başlığını taşıyan 4 mensur bölüm yer alır. Kaside nazım şekliyle yazılmış 1 münacat ve 1 naat barındıran eser, 1 mesnevi, 16 gazel, 1 müseddes ve yeni tarzda dörtlüklerle kaleme alınmış 1 manzumeyi de ihtiva eder. Söz konusu gazellerden biri, Câmî (ö. 898/1492)'nin 7 beyitlik bir gazeline nazmen tercümedir ve şairin Farsça bilgisini gösteren, ulaşılabilen tek örnektir.

Mahsûl-i Ömrüm'ün kapağında aruzun mef'ûlü/fâ'ilâtü/mefâ'ilü/fâ'ilün kalıbıyla yazılmış bir kıta yer alır ve bu manzumede eserin ismi nakledilir:

Etdim kemâl-i şerm ile 'arz-ı huzûr-ı 'asr
İlk nüsha-i kemâlini *Mahsûl-i 'Ömrüm*üñ
Teslîm eylemege değıldir sezâ-yı fahr
Seyr et ikinci sâlini *Mahsûl-i 'Ömrüm*üñ

Eserde dikkat çeken hususlardan biri de tüm manzumelerin aruz ölçüsüyle kaleme alınmış olmasıdır. Şair en çok remel bahrinden fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilün kalıbını, en az ise -1 şiir örneği ile sınırlı olmak üzere- hecez bahrinin mefâ'ilün/mefâ'ilün/fe'ülün ve mefâ'ilün/mefâ'ilün/mefâ'ilün/mefâ'ilün kalıbını, müctes bahrinin mefâ'ilün/fe'ilâtün/mefâ'ilün/fe'ilün kalıbını ve fe'ilâtün/mefâ'ilün/fe'ilün kalıbını kullanmayı tercih etmiştir. *Mahsûl-i Ömrüm*'deki manzumelerin vezne göre dağılımı şöyledir:

<i>Mahsûl-i Ömrüm</i> 'de Yer Alan Manzume Sayısı	Aruz Bahri	Vezin
10	Remel	fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilün
3	Hecez	mef'ûlü/mefâ'ilün/fe'ülün
2	Hecez	mef'ûlü/mefâ'ilü/mefâ'ilü/fe'ülün
2	Hecez	mef'ûlü/fâ'ilâtü/mefâ'ilü/fâ'ilün
1	Hecez	mefâ'ilün/mefâ'ilün/fe'ülün
1	Hecez	mefâ'ilün/mefâ'ilün/mefâ'ilün/mefâ'ilün
1	Müctes	mefâ'ilün/fe'ilâtün/mefâ'ilün/fe'ilün
1	Cedid	fe'ilâtün/mefâ'ilün/fe'ilün

Mahsûl-i Ömrüm'de şekli olarak dikkat çeken hususlardan bir diğeri ise, şiirlerden önce "Varaka" başlığı altında manzumenin yazılış sebebine yer verilmesidir. Şair, Bilecik'te bulunduğu sırada *Hüdâvendigâr*

⁵ Eser, Atatürk Üniversitesi Kütüphanesi Seyfettin Özege Koleksiyonu 8362/SÖ numarada kayıtlıdır.

dergisinin sayfaları arasında tesadüf ettiği “olmadım” redifli bir gazeli görerek aynı redifte gazel yazma arzusu taşıdığını ifade eder ve şiirini bu doğrultuda kaleme alarak dergiye gönderir:

“Varaka

Bilecikde bulunduğum sıra sahâ'if-i Hüdâvendigârî'nin kısm-ı edebîsini tenvîr ü tezyîn eden birtakım âsâr-ı 'âliyye ârzûsuyla posta günlerini kemâl-i intizâr ile sayar ve her bir nüsha sütûnlarını dîde-i iştîyâk ile arar idim.

Burusaya vürûdumla ehibbâdan bir zâtı ziyârete gitdim. Bundan bir sene makdem nazmen söz söylemek hâtırlarından bile geçmediği hâlde şimdi mu'teber gazeteñize derc olunması şâyân-ı eş'âr yazmaga muvaffak olduğumu gördüm.

Hattâ dağarcığımda ilk tesâdüf ettiğim (olmadım) redifli gazeli pek şâ'irâne bir sûrette yazıldığından gönlüm bu kâfiyede bir eserim bulunmasını ârzû etdi. Vicdânı bir şevke galebe edemediğim cihetle gazel-i mezkûru bi't-tanzîr pîşgâh-ı kemâlât-âgâh-ı edîbânelerine gönderiyorum mazhar-ı takdîriñiz olursa nâzımı için bundan büyük bir şeref tasavvur olunabilir mi? Bâkî takabbuz!

Nazîre

fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilün

Bâde-i pey-der-pey-i mihnetle huşyâr olmadım

H'âb-âlûd-ı humârım âh-ı bî-dâr olmadım” (s. 16-17)

Eserde bazı nazım şekillerinin klasik tarzdaki şiirlerden -şeklî açıdan- farklı kaleme alınmış olması dikkat çekicidir. Aruzun mef'ûlü/fâ'ilâtü/mefâ'îlü/fâ'ilün kalıbıyla kaleme alınmış 2 beyitlik “Münâcât” başlığını taşıyan manzume ile gazel nazım şekliyle ve aruzun fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilün kalıbıyla kaleme alınmış 5 beyitlik “Na't”ı, klasik Türk şiirindeki münacat ve naat yazma geleneğinden şeklî açıdan farklıdır. Bu durum, Mehmed Na'ım'ın geleneğin izinde -divan tertip etme düzeninde olduğu gibi- ancak geleneği birebir devam ettirmeyen bir isim olduğunu gösterir:

Münâcât

mef'ûlü/fâ'ilâtü/mefâ'îlü/fâ'ilün

Yâ Rab be-hakk-ı şân-ı Resûl-i Mehemedi

Yâ Rab be-hürmet-i şeref-i âl-i Ahmedi

Kilk-i Na'îmi ile dür-efşân nazm u nesr

Bulsun cihânda şöhret ü nâm-ı mü'ebbedi

Na't

fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilün

Etdi arziyyüne Hallâk-ı cihân esrâ seni

Mefharü'l-ekvân kıldı Hazret-i Mevlâ seni

Makdemiñle oldu 'âlem bir sa'âdetzâr-ı feyz

Hep lisân-ı şükr ile takdîs eder eşyâ seni

Her dil-i mehcûr eyler iştîyâkıñla enîn

Yâd edip gülşende aklar bülbül-i şeydâ seni

Senden ümmîd-i şefâ'at eyler erbâb-ı zünûb

Şâfi'-i rûz-ı cezâ kıldı Hudâ zîrâ seni

Eyle meşmûl-i nigeht lutfen Na'ım-i zârîde

Ol zamân kim kaplaya erbâb-ı istircâ seni (Mehmed Na'ım, 1304, s. 4)

2.2. *Mahsûl-i Ömrüm*'deki Manzumelerin Konularına Göre Değerlendirilmesi

Konuları açısından *Mahsûl-i Ömrüm*'deki manzumeler değerlendirildiğinde aşk ve ayrılık acısının sıklıkla ele alındığı görülür. Redif olarak "ârzû" kelimesinin kullanıldığı bir gazelde şair, sevgiliye şöyle seslenmektedir:

Hicr ile muztarr olup dil eyliyor yâr ârzû

Rûz u şeb sâ'at-be-sâ'at vasl-ı dildâr ârzû

...

Sabr u ârâmım elimden gitdi kaldım muztarib

Hasret ile eylemekden bir vefâkâr ârzû (Mehmed Na'ım, 1304, s. 8)

Geleneksel aşk anlayışını işleyen şair / âşık, sevgilinin ayağına yüz sürmeye razıdır ve sevgilinin yan bakışı, âşığı katletse de bundan üzüntü duymamaktadır:

Ey şeh-i hûbân-ı 'âlem mecma'-i hüsn ü vakâr

Pâyıña yüz sürmege hamd ola buldum iktidâr

Dergehiñde tîg-ı gamzeñ ile katl etsin beni

Eylemem aslâ esef isterseñ eyle ihtiyâr

...

Mazhar olmak lutfuña bir emr-i müsteb'id iken

Şükr li'llâh lutf u ihsânıñla oldum bahtiyâr (Mehmed Na'ım, 1304, s. 12)

Gönlün, andelibe; sevgilinin ise güle teşbih edildiği bir manzumede âşığa figan etmekten başka yol kalmamaktadır:

'Andelib oldu gönül bir gül-'izâre n'eyleyem

Oldu efgân etmede fâ'ik hezâre n'eyleyem

Derd-i bî-dermâna dü-çâr olduğum ma'lûmıdır

Lîk kılmaz rahm edip derdime çâre n'eyleyem (Mehmed Na'ım, 1304, s. 13-14)

Bir başka beyitte ise sevgilinin Leyla'ya benzetilmesi, âşığın ise Kays'a teşbihi söz konusudur. Burada da klasik Türk şiirindeki mazmun ve hayal dünyasından farklı bir durum ile karşılaşmamaktadır:

Bu 'asrda yok sen gibi Leylâya müşâbih

Kays olmadı hem ben gibi rüsvâyâ müşâbih (Mehmed Na'ım, 1304, s. 14)

...

Kaysveş eglence oldum kûdekân-ı 'asra ben

Çünkü yek-ser gitdi elden ihtiyâr eglence gel (Mehmed Na'ım, 1304, s. 15)

Sevgilinin hasretinin ateşiyle yanıp kavrulmuş âşık, kavuşmayı arzu etmektedir ancak bu durumun mümkün olmadığını da farkındadır. Merhamet talep eder lâkin sevgilinin acıması yoktur ve şair, kendisini "kara bahtlı" olarak nitelendirmekten başka yol bulamamaktadır:

Nâr-ı hasretle yeter bu rütbe sûzân olduğun

Vasla tâlib ol (Na'ımâ) olsa da gavgâ bu şeb (Mehmed Na'ım, 1304, s. 11)

...

Derdim izhâr etmege mecbûr oldum 'âkıbet

Gitme yokdur kudretim ben bahtı kare n'eyleyem

Merhamet ümmîd ederdim lîk çok bî-rahm imiş

Bilmedim verdim gönül bir böyle yâre n'eyleyem (Mehmed Na'ım, 1304, s. 14)

Çektiği aşk acısı karşısında âşık, cisminin yandığını, kanlı gözyaşları döktüğünü ve gönül evinin yıkıldığını dile getirirken çaresizliğini de gözler önüne serer:

Saldın beni bir âteş-i sûzâne ki anda

Cismim dahi gönülüm gibi büryân olacaktır

...

Oldu gam u âlâm firâkıñla ciger hûn

Bi't-tab' gözüm yaşı kuzum! Kan olacaktır

Bu rütbe hüçûm-ı sipeh-i derd ü elemden

Ma'mûr-ı gönül âh ki vîrân olacaktır

Hicriñ beni bir çâresiz endûha düşürdü

Olsa yine vaslın aña dermân olacaktır (Mehmed Na'ım, 1304, s. 11-12)

Sevgilinin bin niyâz ile kendisine yaklaştığını ve hiçbir zaman acımadığını her fırsatta dile getiren şair, "mâriz", "zavallı" vb. ifadelerle hâlini nitelendirip sevgiliden merhamet dilenmektedir:

Biñ niyâz ile derim ey şâh-ı hûbân rahm kıl

Tâli'imdir böyle hep bâdî-i idbârım benim

Pây-mâl olmazdan evvel 'âr u nâmûsum emân

Hâlime rahm eyle ey tâvûs-ı reftârım benim (Mehmed Na'ım, 1304, s. 17)

...

Hîç mi Na'ımıñın acımazsın bu hâline

Rahm et zavâllıñın gireceksin vebâline

Bî-çâreniñ marîz ile sanki ne farkı var

Dikkatle bak! O çehre-i sevdâ me'âline (Mehmed Na'ım, 1304, s. 18)

Sevgiliye kavuşma nimetinden mahrum olan âşık, şiirlerinde de hüznü ifadeye yer verecektir. Mehmed Na'ım, şiirinin böyle olmasında şaşılacak bir durum olmadığını özellikle vurgular:

Ni'met-i vasl-ı nigârımdan cüdâyım ey Na'ım

Olmasın mı? Böyle hüzn-âmîz eş'ârım benim (Mehmed Na'ım, 1304, s. 17)

Âşığa yüz vermeyen sevgili, ağyâr ile görünmekte; bu durum karşısında âşığın acısı daha da katlanmaktadır. Şair / âşık âdetâ mezara girmeyi arzular hâle gelmiştir:

Agyâr ile gördüm ol nigârı

Gitdi dilimiñ o ân firârı

Feryâd u figânım etdi mebhût

Gülşende figân eden hezârı

Dildârı bu hâl ile görünce

Dil eyliyor ârzû mezârı (Mehmed Na'ım, 1304, s. 9)

“Sûzîş” başlıklı manzumenin son kıtasında Mehmed Na'ım, her mutluluğun ardından bir gam geleceğini belirtip kendi sonunun da aşk ateşinden olacağını vurgular:

Her nevâ sem'a sıklet-efgende

Her safâ kalbe hüsn-i gam getirir

Korkarım tahtgâh-ı kalbimde

Beni bu âteş-i belâ bitirir (Mehmed Na'ım, 1304, s. 6)

Mahsûl-i Ömrüm'de yer alan manzumelerde ayrılık ve aşk acısı dışında hemen hemen hiçbir konunun olmaması ve söz konusu konuların dönemine göre sade bir dille kaleme alınması dikkat çekicidir. Yer yer manzumelerinde okuyucuya nasihat verici bir üslupla seslenen şair, özellikle “Manzûme” başlıklı mef'ûlü/mefâ'ilün/fe'ûlün kalıbıyla yazılmış 15 beyitlik şiirini öğüt vermek için kaleme almış gibidir. Manzumede aç gözlü olunmaması, gayret içinde çalışmanın önemi, maddi unsurlarla mağrur olunmaması, zulme meyledilmemesi verilen öğütler arasındadır:

Ehl-i tama'ın gözü tok olmaz

Dolmaz koyu yağmak ile şebnem

...

Gayret ile nâs içinde olma

Ahlâk-ı zihnime eyle mu'allim

Etdirme sitemle kimseye âh
Te'sîr eder âh-ı bedter ez-semm
...
Sen şöhret-i hüsne olma magrûr
Git git çün olur o miknetiñ kem
...
Zâlim gibi zulme meyl kılmasa
Zâlimlere câydır cehennem (Mehmed Na'ım, 1304, s. 7)

3. *Mahsûl-i Ömrüm* ve Metnin Oluşturulmasında İzlenen Yöntem

3.1. Metnin Oluşturulmasında İzlenen Yöntem

Mahsûl-i Ömrüm'ün metnin hazırlanmasında şu hususlara dikkat edildi:

1. *Mahsûl-i Ömrüm*'ün Latin alfabesine aktarılmasında XIX. yüzyıl imlasına bağlı kalındı.
2. Eserdeki sayfa numaraları, her sayfanın başladığı yerde köşeli parantez [] içine yazılarak verildi.
3. Her manzumenin başında aruz kalıbı belirtildi.
4. Başlıklar ve manzumelerin sıralaması hususunda da metne bağlı kalındı, herhangi bir değişiklik yapılmadı.
5. Metinde transkripsiyon alfabesi kullanılmadı ancak ünlü harflerdeki uzunluklar, ayınlar, hemzeler ve nazal nunlar gösterildi.
6. Eserdeki noktalama işaretleri, metnin yayımında muhafaza edildi.
7. Metin oluşturulurken imla hususiyeti noktasında İsmail Ünver'in "Çeviriyazıda Yazım Birliği Üzerine Öneriler" makalesindeki teklifler dikkate alındı (Ünver, 1993). Manzumelerdeki aruzla ilgili hususiyetlerde M. Fatih Köksal'ın "Metin Neşrinde Vezinle İlgili Problemler, Bazı Tespit ve Teklifler" makalesindeki tekliflere uyuldu (Köksal, 2009).

3.2. *Mahsûl-i Ömrüm*

mef'ûlü/fâ'ilâtü/mefâ'îlü/fâ'ilün

Etdim kemâl-i şerm ile 'arz-ı huzûr-ı 'asr

İlk nüsha-i kemâlini *Mahsûl-i Ömrüm*ün

Teslîm eylemege degildir sezâ-yı fahr

Seyr et ikinci sâlini *Mahsûl-i Ömrüm*ün

[2] ‘Arz-ı Merâm Yâhûd İstirhâm

Şu ‘asr-ı ‘âlî-i ma‘rifet bunca nükte-neverdân-ı ‘irfân meydânda iken benim gibi bir bî-hûde kûy-ı zamânın ‘arz-ı hizmetine ihtiyâc tenezzülünden pek çok ‘âlî bulunduğu rehîn-i rütbe-i bedâhetdir.

Böyle bir hakîkate karşı şu eser-i nâ-çizi neşre cesâretim vâkı‘â küstâhâne bir hareket gibi telakkî olunmak lâzım gelir ise de bu cür’etimi mutâli‘în-i kirâm sâ‘ika-i heves-i mecbûriyyetine haml buyuracak olsalar insâf gibi bir hakîkati iltizâm eylemiş olurlar.

Bilemem kaç yaşlarında idim, fikrim henüz tefrîk-i eşyâ derece-i isti‘dâdına varmadığı hâlde yanımda şî‘re müte‘allik birkaç harf te‘âtî edilse o sâ‘at kalb-i ma‘sumânem bir hiss-i şevk-â-şevk inbisât ile meşhûn olur, gûş-ı cânım fevkalâde bir gûşâyış-ı intibâhda bulunur idi.

Sitem eyledikce nev-heves-i derûnı, daha dogrusu fitrî dahi bir nisbet-i mütezâyidâne de taşıp gidiyordu.

-Ta‘accüb eyler idim ben feyz-i vicdâna

Nihâyet bu işi bugünkü mertebe-i şerm-sâriye **[3]** vardırırmışdır ki hâlimiñ, kemâlimiñ henüz nemâ-yı ictisâr olduğunu bildiğim hâlde o şevk-ı tahammülsüz vicdânı beni ‘âlem-i matbû‘âtıñ tâ ortasına sürükleyip bırakıvermişdir.

Mecmû‘acığımı teşkîl eyleyen âsârın en çoğu ‘İsmet Efendi merhûmun zamân-ı temeyyüzünde Cerîde-i Havâdis ile hemân bu seneler bizim Hüdâvendigâr gazetesinde neşr olunmuş saçmalarımın ve bir de pek yeni birkaç parça zâde-i tabî‘atımdan ‘ibâret olmakla seneler beyninde bir fark-ı irtikâ ibrâz için eskileri sûret-i münteşireleriyle ibkâ‘ya mecbûr oldum.

Âsâr-ı bî-mikdâra muhazzâ teşvîk-i sâhib-i eserân lutf-ı mahsûsıyla ‘atf-ı lehâza-i iltifât eden ‘âlî-nazarân-ı ‘urefâ, ‘ömrümün birinci sene mahsûl-i kemâli olmakla berâber her dürlü hezeyât-ı takdîrden hâlî olan şu mecmû‘a-i eş‘âr-ı nâ-çîzede o mürüvvet-i ‘âciz-nevâzâneyi buyurmayacak olurlar ise ikinci senesini oldukça şâyân-ı hüsn-i telakkî görülebilecek bir mertebe-i imkân-ı kemâle isâle ibrâz-ı sa‘y-ı firâvân edeceğim bî-gümândır.

Her hâl ü kârda tevfiğ-fermâ-yı âmâl-ı vicdân hazret-i mennân-ı ‘azîmü‘ş-şândır.

[4] Münâcât

mef‘ûlü/fâ‘ilâtü/mefâ‘ilü/fâ‘ilün

Yâ Rab be-hakk-ı şân-ı Resûl-i Mehemedi

Yâ Rab be-hürmet-i şeref-i âl-i Ahmedi

Kilk-i Na‘îmi ile dür-efşân nazm u nesr

Bulsun cihânda şöhret ü nâm-ı mü‘ebbedi

Na't

fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilün

Etdi arziyyûne Hallâk-ı cihân esrâ seni

Mefharü'l-ekvân kıldı Hazret-i Mevlâ seni

Makdemiñle oldu 'âlem bir sa'âdetzâr-ı feyz

Hep lisân-ı şükr ile takdîs eder eşyâ seni

Her dil-i mehcûr eyler iştiyâkıñla enîn

Yâd edip gülşende aglar bülbül-i şeydâ seni

Senden ümmîd-i şefâ'at eyler erbâb-ı zünûb

Şâfi'-i rûz-ı cezâ kıldı Hudâ zîrâ seni

Eyle meşmûl-i nigh lutfen Na'ım-i zârîde

Ol zamân kim kaplaya erbâb-ı istircâ seni

Varaka

Cerîde-i ferîdeñiziñ temyîz-i âsâr-ı sûtûnları 'âlem-i edebe gitdikce [5] şa'sa'a-pâş-ı hayret oluyor. Bu nûr-ı terakkî heves-dârân-ı 'irfânı rûşen ü vicdân edeceği tab'ıdır. Bendeñiz de nev-hevesân-ı eş'ardan bulduğum için temyîz-i âsârı, o parlak eserleri ara sıra mutâla'a ediyorum. Bu mutâla'a sebebiyle zihnimde hâsıl olan feyz-güşâyış bendeñizi tesvîd-i eş'âr ile bir haylî uğraşdırdı. Yaza çize iyice şeyler yaptım. Bunlardan bir iki kıt'asını leffen takdîm eyliyorum. Sezâvâr-ı tab'ı buyurulacak olur ise takdîm-i eş'ardan geri durmayacağım vâkı'â manzûmelerimin pek sönük olduğunu mukır ve öyle âsâr-ı rengîn içine karışacak hâlleri olmadığını bilir isem de hele bir kerre takayyüd-i 'âlîlerinden geçecek olsalar her biri birer zer-tâb-ı edeb kesileceğinden hiç şübhem yokdur, herhâlde.

Sûziş

fe'îlâtün/mefâ'îlün/fe'îlün

1

Sardı vicdânımı bir âteş-i âh
Berk-endâz olur dehen her ân
Külhen-i gam mı oldu dil eyvâh!
Eşk-i âteş-eser döker çeşmân

[6]

2

Nâr-ı firkat olunca tâb-efgen
Gülsitân-ı derûna mahzûna
Koridi her gül-i emel gökden
Döndü bî-çâre şimdi Mecnûna

3

Ne güzel bir tarabla ehl-i hevâ
Ediyor 'âşıkâne seyr-i bahâr
Her şey almış birer nasîb-i safâ
Kaldı mahrûm sâde bir dil-i zâr

4

Ne kadar olsa pür-safâ gülşen
Gözüme sicn-i ibtilâ görünür
Bu kederle degil şu köhne çemen
Olsa Cennetde pür-belâ görünür

5

Her nevâ sem'a sıklet-efgende

Her safâ kalbe hüsn-i gam getirir

Korkarım tahtgâh-ı kalbimde

Beni bu âteş-i belâ bitirir

[7] Manzûme

mef'ûlü/mefâ'ilün/fe'ûlün

İklîm-i cemâle ey olan Cem!

Eyle beni ol harîme mahrem

Olsun bu cihânda meymenetle

Devlet sana hem-nişîn ü hem-dem

Olma güzelim harîs-i dünyâ

Dünyâdan için sakın yeme gam

Ehl-i tama'ın gözü tok olmaz

Dolmaz koyu yağmak ile şebnem

Gencîne-i hüsn ile nigû-nâm

Al; dehrde dâ'im olmaz âdem

Rahmet ile yâd eder seni halk

Derler bu idi nazîr-i hâtem

Cûd u kerem ü 'atâñi eyle

Rîş-i dil-i bî-kesâne merhem

Gayret ile nâs içinde olma

Ahlâk-ı zihnime eyle mu'allim

Etdirme sitemle kimseye âh

Te'sîr eder âh-ı bedter ez-semm

Dâ'im beni gam-enîs kıldñ

Bir def'a da bâri eyle hürrem

Ahbâb ile bezmde halîm ol

A'dâ ile rezmde çü Rüstem

Sen şöhret-i hüsne olma magrûr

Git git çün olur o miknetiñ kem

Bu hâne-i kalbi eyle ta'mîr

Yok, dehrde bir esâs-ı muhkem

Zâlim gibi zulme meyl kılmasa

Zâlimlere câydır Cehennem

Rahm ile (Na'ım)-i zâra zîrâ

Her kâridir emriñe müselleme

Varaka

Âsâr-ı memdûha-i sühen-dânî-i 'âlileri îcâbınca mu'teber gazeteñiziñ temyîz-i [8] âsâr-ı sûtûnuna üdebâ-yı 'asrîñ hezârân şevk u h'âhiş ile irsâl buyurdukları eserlerini zât-ı fâzılâneleriniñ dahi bu husûsda olan himmât-ı 'âliyyelerini görüp o sâ'ika ile göndermiş olduğum âsâr-ı nâ-çizânem taraf-ı fâzılânelerinden ba'de'l-kabûl derc olundugundan mennûn ü müteşekkir olduğumu îmâ ve ba'de-mâ dahi bu istifâdeden mahrûm bırakılmamaklığımı işbu gazel-i 'âcizânemi dahi pîşgâh-ı kemâlât-âgâh-ı edîbânelerine takdîme ictirâ etdigim cihetle derci mütemennâdır.

Gazel

fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilün

Hicr ile muztarr olup dil eyliyor yâr ârzû

Rûz u şeb sâ'at-be-sâ'at vasl-ı dildâr ârzû

Sanma kim bî-hûdedir âhı hezârîñ dâ'imâ

Dikkat ile eyler âh-ı [...] gülzâr ârzû

Yakma ey vâ'iz benim hicr ile yanmış gönülümü

Diñlemem pend, eylerim derd ile didâr ârzû

Sabr u ârâmım elimden gitdi kaldım muztarib

Hasret ile eylemekden bir vefâkâr ârzû

Mâl u mülk-i 'âleme etmem (Na'îmâ) i'tinâ

Eylerim şâm u seher tanzîm-i âsâr ârzû

[9] Dîger

mef'ûlü/mefâ'îlün/fe'ûlün

Agyâr ile gördüm ol nigârı

Gitdi dilimiñ o ân firârı

Feryâd u figânım etdi mebhût

Gülşende figân eden hezârı

Dildârı bu hâl ile görünce

Dil eyliyor ârzû mezârı

Râhında vücûdu ferş ederdim

Düşe bu taraflara güzârı

Vahşîse de râm kıl (Na'îmâ)

Ey Bâri Hudâ o gül-'izârı

Varaka

Ara sıra huzûr-ı kemâlât-ı mevfûr-ı fâzılânelerine eser-i 'âcizi takdîmiyle müteşerrif oluyor idiysem de haylî zamândan beri birtakım mevânî' getireniñ 'âruz olmasından nâşî işbu şerefden mahrûmiyyetim bâdî-i te'essüfüm olmakda bulunduğunu 'arz ile yeni başdan işbu şerefi ve hüsn-i tevcihât-ı fâzılânelerini kazanmaga medâr olur hulyâsıyla işbu zîrde muharrer (etmekdeyim) redifli gazel-i çâkirânemi 'âcizâne tanzîm ü huzûr-ı mekremet neşûr-ı mu'allimânelerine takdîm eyledim.

[10] Gazel

fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilün

Mekteb-i 'aşk içre tahsîl-i fûnûn etmekdeyim

Mustakîm etvârı tebdîl-i cünûn etmekdeyim

Hasret-i ruhsâr-ı âliñle dem-â-dem sevdiğim

Dîde-i gam-dîdeden tesyîl-i hûn etmekdeyim

'Arsa-i 'aşkıñda bâr-ı [...] girân-ı hicr ile

İ'tidâl-i kâmetim mânend-i nûn etmekdeyim

Ey cefâkârım! Cefâ vü cevriñ artırdıkca sen

Bi'z-zarûre sabrımı bende-füzûn etmekdeyim

Rûz u şeb âh u enîn [...] bî-nihâyetle Na'ım

Gönlümü ber-bâd edip hâlim zebûn etmekdeyim

Dîger

fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilün

Lâl kıldı bülbülü ol şûh-ı bî-hem-tâ bu şeb

Bezmdede güftâr edince tûti-i yektâ bu şeb

Bir nigâhile olan hâk ile yeksân kadrimi

Eyledi evc-i Süreyyâdan dahi bâlâ bu şeb

Böyle reng-â-reng iken gelsin de görsün yârımı

'Âriyet alsın rehinden humreti lâlâ bu şeb

[11] Dest-i nâzına alıp kahr ile tîg-ı gamzesin

Katl-i 'âm etmekde hergiz eylemez pervâ bu şeb

Nâr-ı hasretle yeter bu rütbe sûzân oldugun

Vasla tâlib ol (Na'ımâ) olsa da gavgâ bu şeb

Dîger

mef'ûlü/mefâ'îlü/mefâ'îlü/fe'ûlün

Ey şûh-ı ruhuñ gün gibi rahşân olacaktır

Mihr ü meh aña vâlih ü hayrân olacaktır

Vaslıñla eger 'âşıkıñ olmaz ise sır-âb

Tâ rûz-ı kıyâmet dili sûzân olacaktır

Saldıñ beni bir âteş-i sûzâne ki anda

Cismim dahi gönlüm gibi büryân olacaktır

Zâhid ki eder hâl-i perîşânıma ta'na

Görse o perî-rûyu peşîmân olacaktır

Dil bülbülü düşdü kafes-i firkate ey gül!

Min-ba'd işi nâle vü efgân olacaktır

Oldu gam u âlâm firâkıñla ciger-hûn

Bi't-tab' gözüm yaşı kuzum! Kan olacaktır

Bu rütbe hüçûm-ı sîpeh-i derd ü elemden

Ma'mûr-ı gönül âh ki vîrân olacaktır

[12] Hicriñ beni bir çâresiz endûha düşürdü

Olsa yine vaslıñ aña dermân olacaktır

Geçdi günü hicrân ile bî-çâre (Na'ımâ)

Bilmem ne zamân vasl ile handân olacaktır

Dîger

fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilün

Ey şeh-i hûbân-ı 'âlem mecma'-ı hüsn ü vakâr

Pâyıña yüz sürmege hamd ola buldum iktidâr

Dergehiñde tîg-ı gamzeñ ile katl etsin beni

Eylemem aslâ esef isterseñ eyle ihtiyâr

Mûrdan ednâ iken kadrim meyân-ı halkda

Bir nigeħin kıldı efzûn i'tibârım sad hezâr

Mazhar olmak lutfuña bir emr-i müstebid iken

Şükr li'llâh lutf u ihsânıñla oldum bahtiyâr

Koyma dil-haste (Na'ımî) intizâr-ı vasl ile

Nârdan çünkü eşed derler bilirsin intizâr

Dîger

fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilün

Ol zamân kim Kâf-ı istignâyı menzil eylediñ

Bâg-ı vuslat içre seyrim âh-ı müşkil eylediñ

Bunca nâz-ı bî-nihâyetle beni ey serv-i nâz

'Andelîb-i bî-nevâ-yı zâra hem-dil eyledin

[13] Misl-i âhû gâh güle 'atf-ı nigâh etmekle sen

Dilden ârâmı, serimden 'aklı zâ'il eyledin

Dem-be-dem âb-ı hayât-ı vasl ile ziyân iken

Şimdi hicr ile şarâbım zehr-i kâtil eyledin

Sâgar-ı ser-şâr-ı 'aşkıñla (Na'ımı) sevdiğim!

Şâ'ir-i âteş-zebân-ı 'asr-ı kâmil eyledin

Dîger

mefâ'îlün/mefâ'îlün/mefâ'îlün/mefâ'îlün

Reh-i Leylîde Kaysa nush u pend efsâne olmaz mı

Düşüp sahrâ vü kûha bî-nevâ dîvâne olmaz mı

Seni mey-hânedede ey gül-'izârım görse ger zâhid

Yed-i nâz-küsteriñde tâlib-i peymâne olmaz mı

Eliñden nûş ederse ehl-i dil 'ömründe ber-bâda

Anıñla tâ-be-mahşer sevdiğim! Mestâne olmaz mı

Hevâ-yı 'aşkıña cânâ olursa mübtelâ zâhid

E dip tebdîl-i meslek 'âzim-i meyhâne olmaz mı

(Na'ımı) tâlib olsañ kesmege kurbân, beşâsetle

Fedâ etmekde rûhın râhiña merdâne olmaz mı

Dîger

fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilün

'Andelib oldu gönül bir gül-'izâre n'eyleyem

[14] Oldu efgân etmede fâ'ik hezâre n'eyleyem

Derd-i bî-dermâna dü-çâr oldugum ma'lûmıdır

Lîk kılmaz rahm edip derdime çâre n'eyleyem

Derdim izhâr etmege mecbûr oldum 'âkıbet

Gitme yokdur kudretim ben bahtı kare n'eyleyem

Merhamet ümmîd ederdim lîk çok bî-rahm imiş

Bilmedim verdim gönül bir böyle yâre n'eyleyem

Lutfuñ izhâr eyleyip agyâra cevri ile bana

Bakmasa açdı (Na'ımâ) dilde yare n'eyleyem

Dîger

mef'ûlü/mefâ'îlü/mefâ'îlü/fe'ûlün

Bu 'asrda yok sen gibi Leylâya müşâbih

Kays olmadı hem ben gibi rüsvâyâ müşâbih

Teşbîh ne nisbet ruhuñu mâh-ı tamâma

Ey şûh yediñken, yed-i beyzâya müşâbih

Pîş-i ruhuña şems-i mukâbil kılınırsa

Elbette olur cürm-i mücellâya müşâbih

Görse seni zâhidde diye elbette bulunmaz⁶

Cennetde bu gerdeni [...] mînâyâ müşâbih

[15] Olmazsa ruhuñ pertevi ey nûr-ı mücessem

Eyyâmım olur leyl(e)-i zulemâyâ müşâbih

Bir derde dü-çârım ki tahayyürde tabîbân

Bu hastalığımdır hele sevdâyâ müşâbih

Bir şey olamaz def' ede endûh (Na'ımı)

Dest-gedeñi ol neşve-i sahbâyâ müşâbih

Gazel

fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilün

Muntazır göz râhıña ey gül-'izâr eglenme gel

Hasretiñle oldu kalbim dâgdâr eglenme gel

Kişver-i hüsn içre cânâ tevsen-i nâza binip

Yetdi bunca etdiğiñ geşt ü güzâr eglenme gel

⁶ Mısradâ bir hece fazladır.

Nâr-ı hasret olduđuñ bilmez idim vaslıñla ben

Şimdi nâr-ı hasretiñle dil yanar eglenme gel

Kaysveş eglence oldum kûdekân-ı 'asra ben

Çünkü yek-ser gitdi elden ihtiyâr eglenme gel

Kadr-i vaslıñ bilmedim oldum firâka mübtelâ

Şimdi oldum ol hatâma tövbekâr eglenme gel

Firkatiñ âh öyle te'sîr etdi çeşmânım gören

Zann eder rûyumda bir çârûbkâr eglenme gel

[16] Bâr-ı hicrânıñ Na'ımıñ kesdi tâb u tâkatın

Merhamet kıl oldu dil pek bî-karâr eglenme gel

Varaka

Bilecikde bulunduğum sıra sahâ'if-i Hüdâvendigârıñ kısm-ı edebîsini tenvîr ü tezyîn eden birtakım âsâr-ı 'âliyye ârzûsuyla posta günlerini kemâl-i intizâr ile sayar ve her bir nüsha sûtûnlarını dîde-i iştiyâk ile arar idim.

Burusaya vürûdumla ehîbbâdan bir zâtı ziyârete gitdim. Bundan bir sene makdem nazmen söz söylemek hâtırlarından bile geçmediği hâlde şimdi mu'teber gazeteñize derc olunmağı şâyân-ı eş'âr yazmaga muvaffak olduğunu gördüm.

Hattâ dagarcığında ilk tesâdüf etdiğim (oldum) redîfli gazeli pek şâ'irâne bir sûretde yazıldığından gönlüm bu kâfiyede bir eserim bulunmasını ârzû etdi. Vicdânı bir şevke galebe edemediğim cihetle gazeli mezkûru bi't-tanzîr pîşgâh-ı kemâlât-âgâh-ı edîbânelerine gönderiyorum mazhar-ı takdîriñiz olursa nâzımı için bundan büyük bir şeref tasavvur olunabilir mi? Bâkî takabbuz!

Nazîre

fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilün

Bâde-i pey-der-pey-i mihnetle huşyâr olmadım

Hvâb-âlûd-ı humârım âh-ı bî-dâr olmadım

[17] Añdım, añdıkca bahâr-ı hüsnüñ efgân eyledim

Behre-mend-i gonce-i gülzâr-ı dîdâr olmadım

Eylediñ her vechle agyârı gark-ı iltifât

Sevdigim! İhsânıña bir ben sezâvâr olmadım

Seyr ediñ 'âlemde bir kerre şu mahrûmiyyeti

Olmadım bir dem nigeş-şâyân-ı dildâr olmadım

Feyz-i isti'dâd-ı tab'ım vardır ammâ n'eyleyem

Bir nefes âlâmdan âsûde-efkâr olmadım

Gazel

fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilün

Oldu dil rencîde benden hayf-ı dildâr ım benim

Ol sebebdendir ki gamdır şimdi gam-hvârım benim

Biñ niyâz ile dedim ey şâh-ı hûbân rahm kıl

Tâli'imdir böyle hep bâdi-i idbârım benim

Pây-mâl olmazdan evvel 'âr u nâmûsum emân

Hâlîme rahm eyle ey tâvûs-ı refâtârım benim

Ey felek! Ey sâki-i âlâm yok olsun saña

Bâde-i gam kıldıñ âhir câm-ı serşârım benim

Nî'met-i vasl-ı nigârımdan cüdâyım ey Na'ım

Olmasın mı? Böyle hüzn-âmîz eş'ârım benim

Gazel

mef'ûlü/fâ'ilâtü/mefâ'ilü/fâ'ilün

[18] Hîç mi Na'îmiñiñ acımazsın bu hâline

Rahm et zavâllınıñ gireceksin vebâline

Bî-çâreniñ marîz ile sanki ne farkı var

Dikkatle bak! O çehre-i sevdâ me'âline

Hep kuvve-i tahayyülü fikr-i lebiñdedir

Artık sıgar mı başka tasavvur hayâline

Emr ile söyleyim, bakalım ağlamaz mısın

Vicdânımıñ hikâyet-i hüzn iştîmâline

O lüce pek güzel imiş âyîn-i dilberân

Şâ'irleriñ ri'âyet olurmuş kemâline

Câmî⁷

Gazel

Kes ez hûbân vefâ hergiz ne-dîde est

Cuz âyîn-i cefâ hergiz ne-dîde est⁸

Koned nâ-dide ân bed-hû çonânem

Ki pindâri merâ hergiz ne-dîde est⁹

Dil zân çeşm-i câdû şive-hâ dîd

Kez âhû-yı hatâ hergiz ne-dîde est¹⁰

[19] Herâş-i dil çi gûyem kân gol endâm

Zi hâr âzâr pâ hergiz ne-dîde est¹¹

Nebâyed cuz kesi râ Dicle der çeşm

Ki âb-ı çeşmi mâ hergiz ne-dîde est¹²

Cudâ zân meh çi sân mânem ki ten râ

Kesi bî cân bekâ hergiz ne-dîde est¹³

Belâ bâşed gam-hûbân u Câmî

Halâsı zân belâ hergiz ne-dîde est¹⁴

⁷ Farsça gazelin okunmasında ve çevirisinde yardımcı olan Doç. Dr. Mehmet Çelenk'e teşekkür ederim.

⁸ Güzellerden kimse vefa görmemiştir. Cefa yolundan gayrı kimse bir şey görmemiştir.

⁹ Kötü huylu yâr, beni nice hallere soktu; hiçbir sözüme/tavsiyemize kulak asmadı.

¹⁰ Gönüm o sihirlî nazarlardan neler neler gördü; o âhûdan zinhar bir hata görmedi.

¹¹ Ayağına diken batmamış sevgiliye gönül yaramı nasıl konuşayım?

¹² Göz yaşlarımı gören kişinin nazarında Dicle nehrinin suları kıymetsiz olur.

¹³ Ay yüzlü sevgiliden nasıl uzak kalayım ki hiç kimse camı olmadan bâki kalamaz.

¹⁴ (Ey) Câmî, bela her zaman iyi insanların gamıdır; kimseler bundan halas bulmuş değildir.

Nazmen Tercüme

mefâ'ilün/mefâ'ilün/fe'ülün

Gören var mı vefâ hûbândan âyâ

Görölmüş mü cefâdan gayrı hâşâ

Beni görmezlenir geçdikce cânân

Hakikat görmüyormuş gibi gûyâ

Ne fenler gördü dil ol gamzelerden

Henüz etmiş değil âhû temâşâ

Hırâş-ı kalbi añlar mı o gül-ten

Nedir bilmez ki zahm-ı hâr-ı sevdâ

[20] Tahakkuk eylemez Dicle nazarda

Temâşâ etmeyince eşkimi tâ

Hayâtım yârsız kâbil mi? Heyhât!

Bekâ, rûh olmasa mümkün müdür yâ?

Gam-ı hûbân nasıl bir ibtilâdır

Hulâsa bulmadık bir çâre hayfâ?

Müseddes

mefâ'ilün/fe'ilâtün/mefâ'ilün/fe'ilün

Cihân ne mertebe olsa safâ nişâne-i Cem

Gözümde zerre değildir bu murgzâr-ı İrem

Baña medâr-ı safâ 'ârızındır ey gül-fem!

Göñül melâl-i firâkıñla muztarib, pür-gam

Belâ-yı hicriñ ile oldu dil dü-çâr-i elem

Bu derd-i dil edecektir beni karîn-i 'adem

Nasıl da âh bu rütbe 'adû-yı cân olduñ

Revân-nüvâz idiñ evvel ne bî-emân olduñ

Darılma sevdiğim ammâ ki pek yaman olduñ

Neden bu mertebe bizden 'aceb nihân olduñ

Eyzan¹⁵

Ne hâle âh beni etdi firkatiñ makrûn

[21] Dehen şerâre-feşân ü göñül ise mahzûn

Bu hâle ağlamasın mı? Dü-dîde-i pür-hûn

Yazık degil mi kuluñ firkatiñle mahv olsun

Eyzan

Ne cân-güdâz ü mü'essermiş âteş-i hicrân

O sûziş-i elemidir beni bu hâle koyan

Derûnu etdi ihâta o âteş-i sûzân

Bu pençe-i ecelîden halâsa yok imkân

Eyzan

Medâr-ı tesliyetimdi ümîd-i lutf-efzâ

O da bütün bütün oldu dirîg! Vakf-ı fenâ

¹⁵ Manzumedeki "Eyzan" ifadesi dörtlüklerde tekrar eden son iki mısrayı temsil etmektedir.

Bu cânndan olmadan artık ne çâre kaldı baña

Latîfe mi sanırsın bu hâli sen cânâ

Eyzan

Gam-âşinâ-yı dilim sensin âh ey dil-ber

Nigâh-ı merhametiñ mahv-ı ye's ederse eder

İşitmiyor bile 'arzı, şitâb mı? Ne gezer!

Beni bu derdden ancak ecel halâs eyler

[22] Belâ-yı hicriñ ile oldu dil dü-çâr-i elem

Bu derd-i dil edecektir beni karîn-i 'adem

Bir Mektûb-ı Manzûm

mef'ûlü/mefâ'ilün/fe'ûlün

Ey sevgili dâderim, muhibbim

Etsin seni ber-murâd Rabbim

Etdiñ beni pek ziyâde memnûn

Dünyâda hayâtıñ olsun efzûn

Mektûbunu eyledim kırâ'at

Vicdânıma geldi biñ meserret

Billâh ne hoş kitâbetiñ var

Şirîn-terin talâkatıñ var

Geldikce hayâlîme o günler

Bî-çâre gönül olur mükedder

Mümkün mü bu kahr ile hayâtım

Yaklaşdı demek dem-i memâtım

Sensiz bu cihân harâm olsun

Cân-bahş edeyim de nâm olsun

Gönlümdeki hubb-ı şevk-âver

Bu rütbededir insân dâder!

Gayrı bu muhibb-i cân-fedâyı

Bu bende-i bî-dil ü nevâyı

Her ân mürüvvetiñle şâd et

Nâmeñ ile her zamân yâd et

Artık verelim söze nihâyet

Bâkî kerem, 'âtıfet, mahabbet!

Nihâyet.

4. Sonuç

XIX. yüzyıl şairlerinden Mehmed Na'im, klasik Türk edebiyatının etkisinde şiirlerini kaleme almış ancak özellikle şekli açıdan manzumelerde değişiklikler yapmış bir isimdir ve hakkında kaynaklarda herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Tespit edilen tek eseri *Mahsûl-i Ömrüm*'ün 1304/1886-87 tarihinde yayımlanması, şairin bu tarihten sonra vefat etmiş olabileceğini düşündürmektedir.

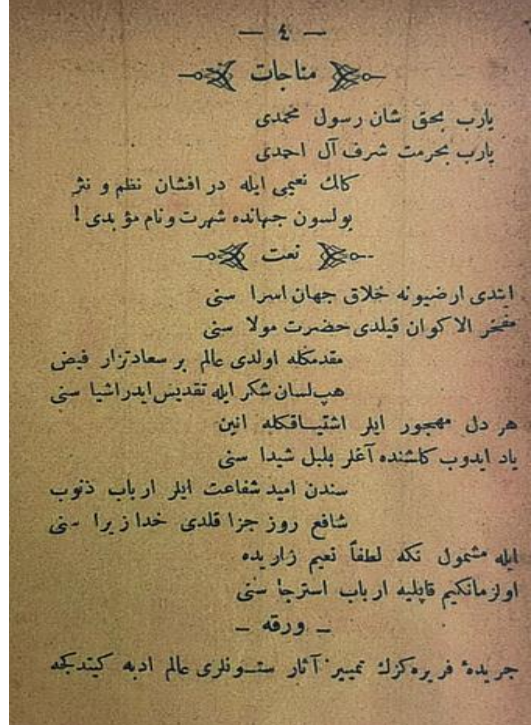
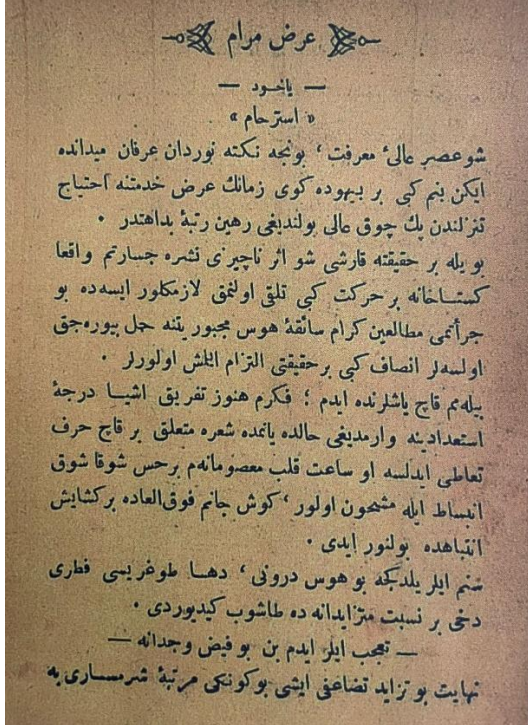
Mahsûl-i Ömrüm'de yer alan manzumelerde ayrılık ve aşk acısı dışında hemen hemen hiçbir konunun ele alınmaması ve manzumelerin dönemine göre sade bir dille yazılmış olması dikkat çekmektedir. Ayrıca manzumelerdeki beyit sayılarının azlığı; "Varaka" başlığı altında mensur bir bölümle şiirlerin yazılış sebebine yer verilmesi, şairin -şekil bakımından- şiirde yaptığı yeniliklerdendir.

Makalede *Mahsûl-i Ömrüm*'deki manzumeler aracılığıyla kaynaklarda adı geçmeyen bir şairin şiirlerinin günümüze ulaşması amaçlanmış ve şairin bu sahada tek eseri olması sebebiyle yapılacak değerlendirmeler sınırlı kalmıştır. Ancak eserde ismi geçen ve şairin şiirlerini yayımladığını belirttiği gazeteler üzerine yapılacak araştırmalar, Mehmed Na'ım ve *Mahsûl-i Ömrüm* hakkında yeni bilgilerin gün ışığına çıkmasını sağlayacak; yapılacak yeni çalışmalar ışığında edebiyat tarihi ve kültürü açısından bir şairin biyografisi ve edebî kişiliği tamamlanmış olacaktır.

Kaynakça

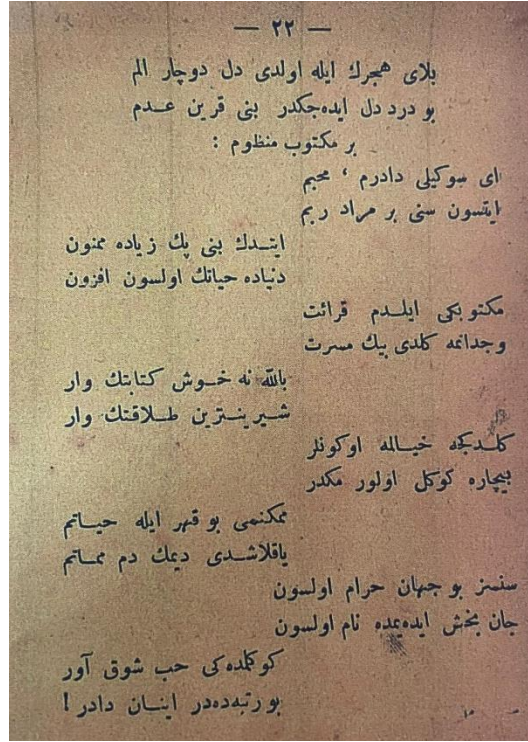
- Hocaoğlu Alagöz, K. (2022). "Mahsûl-i Ömrüm (Mehmed Nâim)". *Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü*, <http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/mahsul-i-omrum-mehmed-naim> [Erişim Tarihi: 10 Mart 2023].
- Köksal, M. F. (2009). Metin Neşrinde Vezinle İlgili Problemler, Bazı Tespit ve Teklifler. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*. 3, 63-86.
- Mehmed Na'ım (1304). *Mahsûl-i Ömrüm*. Bursa: Ferâizci-zâde Matbaası.
- Ünver, İ. (1993). Çeviri yazıda Yazım Birliği Üzerine Öneriler. *Ankara Üniversitesi DTCF Türkoloji Dergisi*, XI (1), 51-89.

Ek: Fotoğraflar



Fotoğraf 1-2: *Mahsûl-i Ömrüm*'deki "Arz-ı Merâm yâhûd İstirhâm" başlık bölüm (s. 2)

Mahsûl-i Ömrüm'deki Münâcât ve Na't örnekleri (s. 4).



Fotoğraf 3: *Mahsûl-i Ömrüm*'den manzum bir mektup örneği (s. 22).

45. Yüksek sanata karşı alçak sanat hareketi ve Robert Williams

Eda UZUN¹

Yasemin UZUN²

APA: Uzun, E. & Uzun, Y. (2023). Yüksek sanata karşı alçak sanat hareketi ve Robert Williams. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 743-754. DOI: 10.29000/rumelide.1279137

Öz

18. yüzyıldan beri bazı sanat alanlarının Yüksek Sanat, bazılarının ise Alçak Sanat olarak değerlendirilmesi, sanatın Modern ve Postmodern dönemlerinde de devam etmiştir. Günümüzde ise bu anlayış kendisini resim ve illüstrasyon, heykel ve vinyl oyuncak gibi birbirine benzer alanlarda göstermektedir. Bu anlayışa göre eserin, işlevsellik özelliği arttıkça Yüksek Sanat olarak değeri azalmaktadır. Lowbrow Sanat, süregelen bu Yüksek Sanat anlayışına karşı olarak ortaya çıkmıştır. Amerikalı sanatçı Robert Williams, Lowbrow Sanat hareketi içinde kilit öneme sahiptir. Sanatçı, hareketin ortaya çıkması ve şekillenmesinde aktif olarak rol oynamıştır. Lowbrow terimini sahiplenen sanatçı, diğer Lowbrow sanatçıları tarafından da öncü olarak kabul edilmektedir. Bu şekilde sanat dünyasını ikiye bölerek bazı sanat eserlerinin alçak bazılarının ise yüksek olarak değerlendirilmesine sebep olan şey bu araştırmanın merak konusu olmuştur. Bu doğrultuda çalışmada; sanatın Highbrow Sanat'a evriminin kronolojik olarak incelenmesi, Yüksek Sanat ve Alçak Sanat arasındaki ilişkiye değinilmesi, Williams'ın Lowbrow Sanat hareketi içerisindeki önemi vurgulanarak, sanatçı hakkında tarihsel inceleme yapılması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır ve ulaşılan belgelerin içerik analizleri yapılmıştır. Öncelikle sanatın Yüksek Sanat'a evrimi tarihsel olarak incelenmiştir. Highbrow Sanat ve Lowbrow Sanat arasındaki ilişkiye değinilerek Lowbrow Sanat hakkında bilgi verilmiştir ve konuyla ilgili kilit öneme sahip olan Robert Williams'ın sanat anlayışı Yüksek Sanat ve Alçak Sanat ayrılığı üzerinden incelenmiştir. İncelemeler gösteriyor ki, bugün sanatı temsili eden müze ve galerilerde sergilenen ve herkes tarafından ulaşılamayan eserler, Yüksek Sanat olarak nitelendirilirken, bir işleve hizmet eden ya da herkes tarafından rahatlıkla ulaşılabilen popüler eserler ise Alçak Sanat statüsüne indirgenmektedir. Lowbrow sanat da, ilk ortaya çıktığı dönemde galeri ve müzeler tarafından kabul edilmeyerek, sanatın alçak formu olarak görülmüştür. Fakat bugün Lowbrow Sanat, artık geniş bir sanatçı ve izleyici kitlesine sahiptir ve Yüksek Sanat'ın sergilendiği galeri ve müzelerde yerini almaya başlayarak onun bir parçasına dönüşmektedir.

Anahtar kelimeler: Alçak sanat, yüksek sanat, Lowbrow sanat, Robert Williams

Low art movement against high art and Robert Williams

Abstract

The evaluation of some art fields as high art and some as low art since the 18th century continued into the Modern and Postmodern periods of art. Today, this understanding shows itself in similar fields such as painting and illustration, sculpture and vinyl toys. According to this understanding, as

¹ Arş. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Mimarlık Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Grafik Sanatlar Bölümü, Grafik Anasanat Dalı (Sivas, Türkiye), edauzun@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0767-9154 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1279137]

² Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, (Trabzon, Türkiye), yaseminuzun61@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5664-0221.

the functionality feature of the work increases, the value of high art decreases. Lowbrow art emerged in opposition to this ongoing understanding of high art. This art movement, which takes its source from Hot Rod (Kustom Culture), Psychedelic Art, Punk, surfing culture, underground art, comics, cartoons and many other subcultures; has displayed an attitude against the understanding of art that prevailed at the end of the 20th century. Unlike "Highbrow", that is, intellectual-high art, Lowbrow, non-intellectual-low art has not been recognized and tended to be recognized by authorized art institutions. Robert Williams is of key importance in Lowbrow art movement. The artist actively played a role in the emergence and shaping of the movement. The artist, who owns the term Lowbrow, is considered a pioneer by other Lowbrow artists. The artist and the artist, who is a painter and cartoonist, uses especially comic book elements in his works. In line with this understanding, Williams' works appeal not only to certain segments but to everyone. In this study, it is aimed to address the relationship between art evolution of art to high art, high art and low art, and to carry out historical examination about the artist by emphasizing the importance of Williams in the Lowbrow Art Movement.

Keywords: High art, low art, Lowbrow art, Robert Williams

Giriş

Yüksek Sanat ve Açık Sanat arasındaki ayrım, özellikle 18. yüzyılda bazı sanat alanlarının yüceltilmesiyle belirginleşmiştir. Sanatın bazı alanları Yüksek Sanat statüsüne yükseltilmiş bazı alanları ise Alçak Sanat statüsüne indirgenmiştir. Düşünce ile yapılan sanatlar değer görmüş fakat sadece el becerisine indirgenen sanatlar bu değeri görememiştir. Yüksek Sanat ve Açık Sanat arasındaki bu ayrım günümüzde de varlığını sürdürmektedir. Sanat müzeleri ya da ünlü galerilerin koleksiyonlarına dahil edilen eserler, belirli kriterler çerçevesinde seçilmektedir. Sanatın seçkin dünyası bu eserleri birbirinden ayırırken bu Yüksek ve Alçak Sanat arasındaki çizgiyi de belirginleştirmektedir.

Bazı sanatçılar belli dönemlerde Yüksek ve Alçak Sanat arasındaki ayrıma dikkat çekmişlerdir. 20. yüzyılın başlarında Dadaistler tarafından ve 20. yüzyıl ortalarında ise Pop Sanat temsilcileri tarafından bu ayrıma ilişkin eserler üretilmiştir. Lowey ve Prince'e göre (2014, s.201) 1916'dan yaklaşık 1923'e kadar, Dadaistler (özellikle Marcel Duchamp) ve 1960'ların Pop sanatçıları Yüksek ile Alçak Sanat arasındaki katı ayrımları sorgulamıştır. Bu sorgulamalar aynı zamanda, Kavramsal Sanat'ın ortaya çıkmasına (Yüksek Sanatın daha çok fikirle ilgili olduğu ve bir boya fırçasının ve onu kullanma becerilerinin harika sanatlar yaratmak için gerekli olmadığı inancına) yol açmıştır.

Lowbrow Sanatçılar tıpkı Pop sanatçılar gibi temsili olmayan soyut sanata ve bilindik sanat eseri biçimini sorgulayan Kavramsal Sanat'a karşı tutum sergilemişlerdir. Anderson'a göre (2004, s.15) temsili sanat, erken Paleolitik Avrupa'ya kadar uzanmaktadır ve 20. yüzyılın ortalarına kadar tutarlı hızlı bir şekilde evrimleşmiş, kapsamlı ve karmaşık bir görsel iletişim dili geliştirmiş ve sonrasında Kavramsal Sanat'ın ortaya çıkmasıyla kesintiye uğramıştır. Gidişatı sekteye uğratan Soyut ve Kavramsal Sanat'ın elli yıllık hakimiyeti süresince sanat simsarları, temsili resim, çizim ve heykelleri görmezden gelmiştir.

Lowbrow Sanat, Amerika'nın Batı kıyısında özellikle Kaliforniya eyaletinde şekillenmiş ve gelişmiştir. Bu dönemde özellikle Kaliforniya'da popüler kültürün baskın şekilde kendini gösteriyor olması da etkili olmuştur. Amerikalı çizgi roman sanatçısı Robert Williams, Lowbrow Sanat hareketinin şekillenmesinde büyük rol oynamıştır. Varol Ergen'e göre (2015, s.176) Williams, Lowbrow Sanat'ı

ortaya çıkışından beri etkin şekilde temsil etmektedir. Sanatçı, diğer postsanat eleştirmenleri gibi (haberli ya da habersiz bir şekilde aynı dönemlerde) Highbrow Sanat (Yüksek Sanat) tanımlamasına karşı olarak Lowbrow Sanat (Alçak Sanat) terimini ortaya atmıştır. Williams, çizgi romanlarından uyarlayarak yarattığı resimlerini ifade etmek için kullandığı Lowbrow Sanat'ın, popülerleşerek kendine has bir tarz haline geleceğini ve gerçek sanat olarak her şeye tepeden bakan bir akım olabileceğini iddia etmiştir.

Alan yazın incelendiğinde Lowbrow Sanat'ın kaynaklık ettiği Pop Sürrealizm ve Lowbrow (Alçak) Sanat ile ilgili az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bilgi (2017), "Bir alt kültür sanatı olarak Lowbrow Sanat Hareketi ve Görsel Tasarıma Etkisi" isimli makalesinde, Lowbrow Sanat'ın önemini vurgulamıştır. Cançat (2020), "Lowbrow Üzerine..." isimli çalışmasında, kökleri dadaizm, kavramsal sanat, pop art'a kadar dayanan ve 1970'li yılların sonunda gelişmeye başlayan Lowbrow sanat hareketini son dönem örnekleriyle değerlendirmiştir. Batur (2020), araştırmasında Sürrealizm kavramının gerçeklikle ilişkisini, konu üzerine yapılan araştırmalar çerçevesinde incelemiştir ve Pop Sürrealizmi günümüze taşıyan sanatçılar, bu sanatçıların eserleri ve bu ismin sahiplenilmesine neden olan süreçleri ele almıştır. Ergen (2015), "Yeni Ve Bağımsız Bir Sanat Deneyimi Olarak Pop Sürrealizm" isimli makalesinde yeni bir sanatsal deneyim olarak 'Pop Sürrealizm' akımının hem güncel sanatın bir parçası hem de karşıtı olarak nasıl şekillendiği açıklamıştır. Givens (2013), "Lowbrow Sanat: Sanat Tarihi Geleneğinin Beklenmedik Savunucusu" isimli tezinde Lowbrow Art stili henüz araştırılmamış bir sanat stili olduğunu ve bu sanat stili ile ilgili bir söylem eksikliğinin olduğunu dile getirmiştir. Araştırmacı, Lowbrow Sanat'ın, izleyiciyi ima edilen bir anlatı ile meşgul etmek için popüler görsel kültürün estetik geleneklerini kullanan geleneksel medyada yürütülen figüratif sanat olduğu sonucuna varmıştır.

Alan yazın incelendiğinde sanatın Highbrow Sanat'a evrimini kronolojik olarak inceleyen Yüksek Sanat ve Alçak Sanat arasındaki ilişkiye değinen Williams'ın Lowbrow Sanat hareketi içerisindeki önemini vurgulayan herhangi bir araştırmaya rastlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırma özgün olma niteliği taşımaktadır. Yeterince araştırılmamış bir sanat alanı olarak karşımıza çıkan Alçak ve Yüksek Sanat hareketini ve bu alanda önemli bir isim olan Robert Williams'ı inceleyen bu araştırma, literatürdeki ilgili boşluğu doldurması açısından önemlidir.

Amaç ve Yöntem

Bu araştırmanın amacı, sanatın Highbrow Sanat'a evrimi kronolojik olarak incelemek, Highbrow Sanata karşı ortaya çıkan Lowbrow Sanat ve bu akımın önemli temsilcisi Robert Williams hakkında araştırma yapmaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Elde edilen kaynaklar değerlendirilerek önem sırasına göre gruplandırılarak kullanılmıştır. Öncelikle sanatın Yüksek Sanat'a evrimi tarihsel olarak incelenmiştir ve Highbrow Sanat ve Lowbrow Sanat arasındaki ilişkiye değinilmiştir. Lowbrow Sanat hakkında bilgiler sunulmuş ve konuyla ilgili kilit öneme sahip Robert Williams'ın sanat anlayışı Yüksek Sanat ve Alçak Sanat ayrılığı üzerinden analiz edilmiştir.

1. Sanatın Yüksek Sanata Evrimi

Çoğu sanat tarihi kaynakları, sanatın başlangıcını mağara dönemine kadar götürmektedir. Üst paleolitik döneme ait olan Altamira mağarasındaki duvar resimleri tarihin ilk sanat örnekleri olarak kabul edilir. Bunun aksine Shiner, sanatın icadı kitabında, bugün anladığımız haliyle sanatın, aşağı yukarı 200 yıllık bir geçmişe sahip Avrupa icadı olduğunu ileri sürmektedir. Ona göre, bu 200 yıllık geçmişin öncesinde

2000 yıl kadar da yetenek ve incelikle yapılan hertürlü faydacı insan etkinliğin sanat olarak değerlendirildiği bir dönem yaşanmıştır (Shiner, 2018,s.21-23). Bu çağlarda sanatçı ile zanaatkar arasında bir ayırım bulunmadığı gibi, toplumsal üretim içinde, teknik nesnelere ile sanat nesnelere arasında da bir ayırım bulunmamaktadır. Bu eski sanat sistemi daha çok din ya da büyü gibi insanlığa fayda için sunulmuş dünyevi çalışmalardır (Bozkurt,1992,s.15). Bu dönemdeki resimlerle kutsal metinler arasında önemli bir ilişki vardır ve genel anlamda resimler dine hizmet etmiştir. Rönesans döneminde sanatın temel amacının gerçeği betimlemek ve taklit etmek olduğu fikri benimssenmiştir. Sonraki süreçte modernizmle birlikte bu geleneksel sanat anlayışından sıyrılan ressamlar zamanla kendi sanat anlayışlarına yönelmeye başlamışlardır.

Rönesans sanatın geleceğinin inşası için bir dönüm noktası olmuştur. Bu dönem ; 15. yüzyılın sonunda ve 16. yüzyılın başında, sanatçıların insanın yaşayışını ve güçlü duygularını, dünyanın gizemini yakalama arzusuyla doruğa ulaşmıştır. Sanat, klasik antikiteden beri ilk kez bir inandırıcılığa sahip olmuştur. Özellikle bu dönemin sonuna doğru sanatçıların realist yaklaşımları göze çarpmaya başlamıştır. Yüksek teknik becerilere sahip sanatçılar ilk kez yenilik ve yetenekleriyle ün kazanmıştır. Bu dönemde en yaygın temalar dini konular olmakla birlikte, portre çalışmaları yeni bir özsaygı duygusunu yaşatmaktadır ve mitolojik öyküler ahlaki mesajları nedeniyle tasvir edilmiştir (Bozkurt, 1992: 18; Hodge,2019, s. 15). Eserler resmettiği otoriteyi (İsa ve havarilerini, prensleri, bankerleri ve lonca yöneticileri vb.) temsil etmiş ve fayda sağlaması amaçlanmıştır (Artun, 2014).

Zamanla değişen sanat yapma ve sanata destek olma motivasyonlarıyla sanat, dini himayeden çıkmaya ve giderek sekülerleşmeye başlamış ve artık sanat, bir sözleşmeye göre değil serbest piyasaya sunulmak üzere hazırlanmaya başlanmıştır (Pooke ve Whitham, 2018, s. 37). 19. yüzyılda sanatçılar modern dünyayı ifade etmenin yollarını aramaya başlamışlardır (Hodge, 2019, s. 27). Rönesans döneminde Avrupa'da uzun bir süre hakim olan, sanatın temel amacının gerçeği tasvir etme olduğu düşüncesi modernizmle değişmeye başlamıştır. Biçimden biçimsizliğe, simgesellikten soyuta ve nesnellikten öznelliğe geçiş yaşanmıştır (Farago, 2020, s. 9-10).

Bu yeni ve özgür alanda, romantik, dini, mitolojik ve epik olan eski konulara ilgi azalmıştır. Geleneksel sanat anlatısının baskısından kurtulan sanatçılar, sanatın özüne inmeye ve eserlerinde kendi özgün anlatılarını oluşturmaya çalışmışlardır (Gombrich, 2013, s. 522). Bu dönemde sanatçılar eskiyle kökten bir hesaplaşma dönemine girmiştir. Gelenekler sarsılmaya başlamış, var olan kalıplar kırılmış, büyük kültür birikimleri tasfiye edilmeye başlanmıştır. Modern insanlığın yaşama ve hayatı anlama tarzını ifade etmek isteyen sanatın öncüleri, Rönesans Sanat'ının yarattığı biçimleri, bunların yerine yeni biçimler koymak için reddetmiştir. Çağ değişirken sanatçılar da kendilerini ifade edecekleri yollar aramıştır. (İpşiroğlu ve İpşiroğlu, 1993 s. 14-16; Muller, 1972, s.231).

Modern dönem sonrası Postmodern sanat için artık hiçbir sınır kalmamıştır. Günümüzde sanat en önemli yaratıcı endüstrilerden birine dönüşmüştür. Artık her türlü doktrinin ötesinde (belki yalnız yeni ve yaratıcı olma ilkesine sadık kalarak) soyut resim somut resmin yanında, video ve bilgisayar sanatı enstalasyonun yanında ya da obje sanatı performansın yanında, barış içinde yaşayabilmektedir. Sanatsal tarzlar Mixed Media (Karışık Teknik) adı altında iç içe geçmekte birbirine karışmaktadır. Artık sanatta gerçekleşmeyen şey kalmamış hiçliğin kendisi bile sanat olabilmıştır (Krausse, 2005, s. 119). Bu durum, neyin sanat olduğu ve neyin sanat olmadığı tartışmalarını beraberinde getirmiştir ve sanat eleştirmenleri tarafından farklı fikirler ortaya atılmıştır.

Batı'da, yüksek ve alçak sanat arasında her zaman bir çizgi çizilmiştir. Yüksek ve alçak sanatın bu ayrımının kökenine bakıldığında iki ayrı döneme gönderme yapılmıştır. Akay, (2002, s. 43) bu ayrımın kökenini Eski Yunan'a dayandırmaktadır. Ona göre, yüksek sanatları ifade eden "liberal sanatlar" ("Ars liberales": düşünceyle sanatı birleştiren alan) ve alçak kültüre (minörlüğe) ait olan "mekanik sanatlar" (el becerileri) ayrımı akademilerin kurulmasıyla yerleşik hale gelmiştir.

Günümüz yüksek sanat kavramının doğuşunun izleri 18. yüzyıla dayanmaktadır. Yalnızca sanat (yüksek sanat) için yapılanlar ile fayda sağlayanlar (alçak sanat) arasındaki ayrım bu dönemde belirginleşmeye başlamıştır. 2000 yıldır var olan geleneksel sanat kavramının değişmesine yol açan bir bölünme gerçekleşmiştir. Eski çağların birçok dilinde karşılaşılan sanat ile zanaat özdeşliği, güzel sanatlar kavramının ortaya çıkmasıyla ortadan kalkmıştır. Yaratıcılık ve dehanın kutsandığı, güzel sanatlar (şiir, resim, heykelticilik, mimarlık, müzik), becerinin ve kuralların hakim olduğu, zanaat ve popüler sanatlar (ayakkabıcılık, nakışçılık, hikaye anlatıcılığı, popüler şarkılar, vb.) olarak sanat ikiye ayrılmıştır. Bu ayrımın gerçekleşmesinde, himayeciliğin yerini bir sanat piyasasının ve orta sınıf bir sanat kamuoyunun alması etkili olmuştur. 17. ve özellikle de 18. ve 19. yüzyıllarda süregelen sanayi devrimi, bu bağıntıları değişikliğe uğratmıştır. Kimi türlerin güzel sanatların tinsel statüsüne ve bunların üreticilerinin de yaratıcılar statüsüne yükselmesi, öteki türleri sırf fayda statüsüne ve bunların üreticilerini de imalatçılar statüsüne indirgenmesi kavramsal bir dönüşümü göstermektedir. Fakat günümüzde bu bölünme unutulmuştur. Bunun sebebi, 19. yüzyıldan itibaren sanatın, "güzel sanatlar" olarak değil sadece sanat olarak isimlendirilmesi olmuştur (Bozkurt, 1995, s. 18; Shiner, 2018, s. 23-26).

Sanat dünyasının bu büyük muhafızları hangi sanatın değerli ya da değersiz olduğunu söyleme gücüne sahiptir. Böylece hangi sanatın daha yüksek hangi sanatın daha alçak olduğu konusundaki sonuçlar zamanla güzel sanatlar kanununa dönüşmektedir. Her yıl uluslararası düzenlenen bienal ve trienal, çağdaş sanat müzayedeleri, fuarlar, müze ve galeri sergileri ile sanatın nabızı tutulmakta ve sanata kıymet biçilmektedir. Yüksek sanat ve alçak sanat arasındaki ayrım devam etse de bu ayrımın öznel olduğu ve belirli net sınırların olmadığı da aşikardır.

2. Alçak Sanat (Lowbrow Sanat)

Lowbrow sanat, 1950'ler sonrası Los Angeles merkezli bir sanat hareketi ya da fenomen olarak adlandırılabilir. Lowbrow, Highbrow'un (yüksek, entelektüel, kültürlü) aksine "alçak, kültürsüz ve entelektüel olmayan" anlamlarına gelmektedir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi yüksek sanatın aksini ifade etmektedir. Lowbrow sanatçılar dönemin hakim yüksek sanat anlayışına karşı tutum sergilemişlerdir. Lowbrow Sanat ifadesinin kökeninde yüksek sanat ve alçak sanat arasındaki bu tarihsel ayrım önemli yere sahiptir.

Batı yüksek sanatının ressam geleneğine karşı bir tepki olarak kavramsal sanata doğru itilmesinden 20 yıl sonra resim ve figürasyonda bir canlanma olmuştur. Figürasyona ve resme dönüş, Amerika'nın Batı Kıyısı'ndaki Lowbrow ressamlarına destek vermiştir. Jordan, (2005, s.23). Dönemin hakim Soyut Sanat ve Kavramsal Sanat'ın ön planda olduğu yüksek sanat dünyasının tersine Lowbrow sanatçılar, daha çok figür ve anlatıyı ön plana çıkartmışlardır. Bu sanatçılar, yüksek sanat olarak icra edilenlerin ve genel beğenin dışında kalmıştır.

Lowey ve Prince'e göre (2014, s.161), Lowbrow ismi "highbrow" güzel sanatlar ana akımı tarafından reddedilmesini yansıtan bir terim olmasının yanı sıra, hareketin düşük tüketim kültürüne yaptığı yoğun göndermeyi de yansıtmaktadır. Bu sanat hareketi popüler kültür, yarı unutulmuş alt kültürler ve önceki

yılların kültürel figürlerini yeniden keşfetmek için geçmişe dönük kendini tüketme sürecine girmiştir. 1970'lerin sonu, 1980'ler ve 1990'ların başında, birçok sanatçıyla birlikte halk da yerleşik güzel sanatlar dünyasına giderek yabancılaşmıştır. Onlarca yıl boyunca erişilemeyen kavramsal sanat ve ona eşlik eden şeffaf olmayan bir diyalogun ardından halk, güzel sanatlar alanındaki önceki gelişmelerin gösterişini ve kibri geride bırakan bir hareketi benimsemeye istekli hale gelmiştir.

Bu akıma ait çoğu sanatçı, zanaatkarlığa dayalı temsil sanatı alanında işlev görmektedir. İlhamını, ortaya çıkabilecek en popüler, renkli ve tartışmalı etkilerden ve grafik geleneklerden almaktadır. Hikaye illüstrasyonu, çizgi roman sanatı, bilim kurgu, film afişi sanatı, sinema filmi üretimi ve efektleri, animasyon, müzik sanatı ve afişler, Psikodelik Sanat³ ve Punk sanatı, Hot Rod⁴ ve motorcu sanatı, sörfçü, ve kaykay grafikleri, grafiti sanatı, dövme sanatı, Pin-Up⁵ sanatı, pornografi ve sayısız diğer sıradan eşitlikçi sanat formlarından doğmuştur. Fakat yine de resmi sanat yetkilileri tarafından basitçe reddedilmiş ve küçümsenmiştir (Anderson, 2004, s.14). Yerleşik sanat dünyası, Lowbrow sanatın varlığını görmezden gelmiş, pek çok sanat eleştirmeni Lowbrow'un meşru bir hareket olmadığı ve eserlerin entelektüel kesimin dikkatine layık olmadığı mesajını vermiştir. Hareket hakkında akademik yazıların olmaması da Lowbrow'un ciddiye alınmasını engellemiştir. Buna rağmen Lowbrow Sanat, Amerika'da güzel sanatlar dünyasına karşı saygısız bir panzehir olarak doğmuş ve hızla gelişerek popüler bir sanat hareketine dönüşmüştür. Dünya çapında kendi uygulayıcıları, galerileri ve yayınları ile ana akımın dışında gelişmeye devam etmiştir (Lowey ve Prince, 2014, s.190-203).

Anti-elitizm, zevk ve isyan tavrı, Lowbrow Sanat'ının ardındaki mantığın çoğunu özetlemektedir (Lowey ve Prince, 2014, s.197). Fakat Lowbrow sanat, ne kadar karşıt görüşlere sahip olsa da Postmodern dünyada yerini almıştır (Şahin, 2016, s. 3). Tıpkı Dada gibi Lowbrow Sanat da karşı çıktığı sanat anlayışının bir parçasına dönüşmüştür. Günümüzde Lowbrow sanatçılar Amerika, Avrupa ve daha birçok yerde önemli galeriler tarafından temsil edilmeye başlanmıştır. Galeriler tarafından temsil edilen bazı sanatçılar Lowbrow sanatın "entelektüel olmayan, kültürsüz" anlamına gelmesinden dolayı rahatsız olarak Lowbrow etiketi yerine Pop Sürrealizm ismini tercih etmeye başlamışlardır. Bu isim her ne kadar Lowbrow Sanat'ın ilk ortaya çıktığı dönem anlayışını yansıtmasa da akımın bugün dönüştüğü uysal ve galeri yanlısı tarafına gönderme yapmaktadır.

3. Robert Williams

Lowbrow Sanat hareketi o kadar çeşitli ve karmaşık ki, harekete dahil birçok sanatçı bunun bir ekol ya da hareket olmadığını düşünmektedir (Jordan, 2010, s.12). Lowbrow Sanat isminin ortaya çıkışına değinen Robert Williams, bu konu hakkında açıklamada bulunmuştur. 1979'da "The Fabulous Furry Freak Brothers" çizgi romanının yaratıcısı Gilbert Shelton, Williams'ın parlak, kıskırtıcı ve karikatürden etkilenen resimlerinden oluşan bir kitap yayınlamaya karar vermiştir. O zamanlar hiçbir resmi sanat kurumu bu sanatı tanımaya hazır olmadığından Williams kitabını "The Lowbrow Art of Robert Williams" (Robert Williams'ın Lowbrow Sanatı) olarak adlandırmaya karar vermiştir. O zamandan beri, kitabın başlığını henüz gelişmekte olan bir sanat hareketinin adı yapmak gibi bir niyetinin olmadığını belirtmiş olsa da, tam olarak bu durum gerçekleşmiştir. Bu alternatif sanat hareketinin önde gelen uygulayıcısı Robert Williams, 1979'da yayınlanan kitabı "The Lowbrow Art of Robert Williams" ile

³ Psikodelik Sanat: Psikodelik deneyimler ve bazı psikodelik maddelerin alınmasıyla ortaya çıkan halüsinasyonlarla ilgili veya bunlardan esinlenen sanat, grafik veya görsellerdir.

⁴ Hot Rod : Eski, klasik veya modern olabilen değiştirilmiş Amerikan arabalarıdır.

⁵ Pin-Up Sanatı, çekici ve güzel bir kadının nasıl olması gerektiğine dair görüntü veren idealize edilmiş kadın resimleridir.

“Lowbrow” terimini güzel sanatlar sözlüğüne kazandırmıştır (“Williams”, t.y.). Sanatçının bu kitabının basılmasından sonra kendi stili ve dönem tarzı Lowbrow olarak adlandırılmaya başlanmıştır.

Williams, Chouinard Sanat Enstitüsü'nde eğitimine devam ettiği sırada, Amerikalı bir sanatçı olan Ed "Big Daddy" Roth ile çalışma fırsatı bulmuştur. Hot Rod ve motosikletlerin çizilmesini kapsayan gerçek bir sanatçı işine sahip olmuştur. Roth tarafından işe alınmış olmak, Williams'ın bakış açısından, Papa tarafından piskopos olarak atanmaktan çok daha iyi olmuştur. Williams, Mad Artist'in Maywood'daki stüdyosunda beş yıl çalışmıştır. Ancak 1960'lar sona ererken, Williams'ın dikkati, kariyerinin gidişatını değiştirecek olan yeni bir sanat hareketine giderek daha fazla çekilmeye başlamıştır (Williams, 1994, s.9). Williams, daha sonra erken dönem Lowbrow tabloları yaratmış ve 1970'lerin ortalarında izleyici kitlesi bulmak için mücadele etmiştir. Sanatçı; “Ben öncüyüm. Bütün yangını yakaladım ve bölgeyi diğer herkes için açtım” ifadelerini kullanmıştır. Resimleri, 1960'ların ortalarında Big Daddy Roth'un stüdyosunda sanat yönetmeni olarak yaptığı önceki çalışmalarından, 1960'ların sonu ve 1970'lerin başındaki yeraltı çizgi romanlarından, Hot Rods'un yaratıcısı ve Von Dutch'ın meslektaşısı olarak çalışmalarından ve 1970'lerin başında James Brucker'ın LA merkezli Movie World Museum için yaptığı büyük, ayrıntılı yağlı boya tablolarından gelen etkilerin bir sentezine dönüşmüştür. Görsel olarak karmaşık ve teknik açıdan yetenekli resimlerinde çizgi roman, güzel sanatlar ve Hot Rod araba görüntülerini birleştirmiştir. Sanatçı ve akımın önde gelen isimlerinden The Pizz; "Her şeyi Williams başlattı. Kapıyı açtı ve aslında kapı oydu." demiştir (Jordan, 2005, s.22).

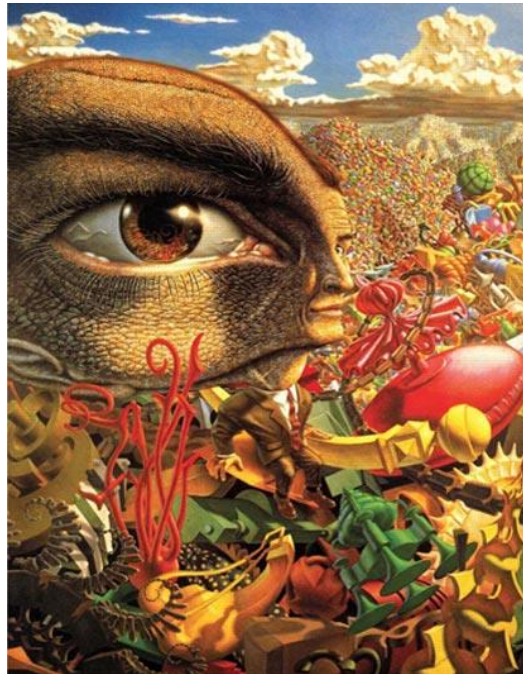
Robert Williams'ın resimleri, 1992'de MoCA (The Museum of Contemporary Art) Temporary Contemporary'deki tarihi "Helter Skelter sergisinde bir sansasyon yaratmıştır. Çığır açan "Kustom Kulture" sergisi, Ed Roth, Robert Williams ve Von Dutch'ın çalışmalarını kutlarken, aynı zamanda onların soyundan gelen birçok kişinin çalışmalarını da tanıtmıştır. Sergi, Baltimore ve Seattle'a gitmeden önce 1993'te Laguna Sanat Müzesi'nde açılmıştır. Yeni bin yıla girerken Amerika'nın estetiğinde sismik bir değişimin tetikleyicisi olmuştur. Yeni galerilerden oluşan serbest bir ağ oluşturmuş ve yaratıcı genç sanatçıların enerjik çalışmalarıyla canlanan birçok köklü galeriyi odaklarını değiştirmeye ikna etmiştir. Kısa süre sonra, stili ülke ve dünya çapında yayan iki ayda bir Juxtapoz adlı bir sanat dergisi çıkmıştır. Robert Williams, hareketin bilgili sözcüsü ve itibarlı başkanı olarak ortaya çıkmıştır (Anderson, 2004, s.9).



Görsel 1: Robert Williams, Ernestine and the Venus of Polyethylene, Tuval üzerine yağlı boya, 1968 (Williams, 1944, s.18)

Williams kişisel web sitesi üzerinden yayınladığı sanatçı ifadesinde (Williams Statement, 2007) döneminin sanat anlayışı ve kendi sanatı hakkında bazı noktalara değinmiştir. Ona göre modern sanatçılar, kavramsal sanatın anlaşılabilir açıklamasına uyan resimler yaratmayı amaçlamışlardır. Bununla birlikte, modern resimlerin çoğu, güvenli bir şekilde tanınan "pop" başlığı altına girmeye çalışmıştır. Fakat sanatçıya göre Pop Sanat, popüler olan bir şeyi kopyalamak olduğundan çok sınırlıdır ve körelmiş bir hayal gücünün ürünüdür. Pop Sanat dışındaki gerçekçi güzel sanat resminin, kavramsal sanatın biçimsel sanat dünyasına kabul edilmesinin temelinde çağdaş sanat dünyasının zanaatkarlığa ve el becerisine olan karşıtlığı bulunmaktadır. Ne yazık ki hayal güçlerini dizginleyen birçok sanatçı yüzünden bu karanlık görüş haklı çıkmıştır. Kabul edilebilir veya kabul edilemez, zanaatkarlık, çizim ve resim yapma yeteneği, olumlu bir insan dürtüsüdür ve güzel bir sesle şarkı söylemek veya çevik parmaklarla çalınan bir piyano konçertosu kadar geçerli bir virtüözlüktür. Tüm temsili resimler, mütevazı ahlakın gerekliliklerini yerine getiren duygusal ve zararsız işlerle, göz yıkama düzeninde bir şeyle kategorize edilmemelidir. Aşırı hayal gücünden esinlenen, kesin bir açıklıkla işlenen ve kavramsal sanat kılıfına girmeye zorlanan sanatın, ancak kendisini tamamen varsayımsal olanın hizmetinde dürüstçe temsil etmesi durumunda gelişebileceği önerilmelidir

Williams, her zaman karanlık ve anarşist görünebilecek şekillerde şeylerin gündelik düzenini altüst eden ve sorgulayan resimler yaratmıştır. Bir yeraltı karikatüristi ve Hot Rod meraklısı olarak bir karşı kültür figürü olmuştur. Ve her şeyi hippilerin komedilerinde, Rock müziklerinde, politik protestolarında ve olaylarda yaptığı gibi sorgulamıştır. Resminde kare, geleneksel, ana akım ve tutucu olanla alay etmiştir. Ayrıca, bilimin ve "gerçeklik" hakkındaki tüm kavramların insan yapımı yapılar olduğunu kabul ederek, gerçekliğin kendisiyle ilgili bilimsel varsayımların yanı sıra güzel sanatlarla da alay etmiştir. Gerçekten özgürleşmek için tüm varsayımların sorgulanması gerektiğini savunan Williams bunu sanatında tutarlı bir şekilde yaparak birçok sanatçıya aynı şeyi yapmaları için ilham vermiştir (Jordan, 2010, s.12).



Görsel 2: Robert Williams, *In the land of retinal delights*, Tuval üzerine yağlı boya, 1968 (Williams, 1944, s.18)

Williams gibi birçok sanatçının eserlerinde çizgi roman ve karikatür sanatının etkileri hissedilmektedir. Williams, 1970'lerden beri çizgi romandan ilham alan bir resim biçimini savunmaktadır. Kalynn Campbell, "1982'de Berkeley'de bulunan Telegraph Bulvarı'ndaki bir çizgi roman dükkanında Robert Williams, kalem ve mürekkeple karikatür yapmayı bırakıp onun yerine yağlıboya yapmamız gerektiğini söyledi" ifadelerini kullanmıştır. Karikatür her şeyi hayattan daha büyük, asıl gerçeklikten daha parlak, daha renkli ve daha az gerçek hale getirebilir ve bu uygulama en başından beri Lowbrow sanatçıları tarafından benimsenmiştir. Aslında Williams, bugün Lowbrow'u anladığımız anlamda, en eski Lowbrow resimlerinden bazılarını, şeytani bir şekilde politik olarak uygunsuz sert görüntüler ve abartılmış bir gerçeklik içinde boyanmış yoğun zıt renklerle yaratmıştır (Lowey ve Prince, 2014, s.201; Jordan, 2005, s.24). Williams'ın 1968 yılında yaptığı "In the land of retinal delights" (görsel 2) adlı eserinde karikatürün bu abartı özelliği ön plana çıkmaktadır.

Lowbrow sanatın öncüsü Robert Williams'ın eserleri ve sanatçının yön veren ifadeleri diğer sanatçıların kendi eserlerini şekillendirmelerini etkilemiştir. Sanatçı, eserlerinde karikatür ve temsili anlatımı ön plana çıkartarak dönemini yaratıcılığı ve ilginç fantezi resimleri ile etkilemiştir. Farklı, isyankar, anarşist tavrı ile ön plana çıkmıştır. Fakat Williams, bugün Lowbrow sanatın orijinal yıkıcı niteliğinin kaybolduğunu düşünmektedir. Jordan (2005, s.27) bu düşünceyi bazı Lowbrow sanatçıların sözleriyle toparlamıştır. Williams durumu şöyle ifade etmiştir: "Yeni bir şeyin ortaya çıktığını ve herhangi bir kuralı çiğnediğini görmüyorum. Antisosyal şeyler gitti. Yıkım kalmadı. Masumlar geldi ve evcilleştirdiler. İşler kronik olarak sevimli ve politik olarak doğru bir hal alıyor." Kalynn Campbell'in son dönem Lowbrow ile ilgili fikirleri şu şekildedir: "Lowbrow ticari, dekoratif ve kanepeler dostu hale geliyor." Erken dönem Lowbrow sanatçısı The Pizz; "Lowbrow ortaya çıktığında çok daha kabaydı. Şimdi soylulaştırıyor ve onu yaşanabilir kılan insanları kovalıyor. Güzel olan şey, daha karmaşık hale gelmesi. 1980'lerde şeytan kızların ve Hot Rod arabaların sonsuz kusmasıydı. Şimdi çok daha fazlası oluyor." Gary Baseman ise; "Bunu Lowbrow olarak bile görmüyorum. Mark Ryden ve Camille Rose Garcia ve Tim Biskup'ı içeren kendi dalgamdaki sanatçılara bakıyorum ve "Lowbrow nerede?" diyorum." ifadelerini kullanmıştır. Robert Williams, bir Lowbrow sanatçısı olan Coop'un şaka yollu bir şekilde "Sanat hareketinize ne oldu?" diye sorduğunu söylediğinde Williams üzölmüş gibi görünmektedir ve "Buna bir hareket demekten çekiniyorum. Belki bir fenomen olarak adlandırmak daha iyidir" ifadelerini kullanmıştır. Sanatçıların bu söylemlerinden Lowbrow sanat anlayışının ilk ortaya çıktığı dönem özelliklerini artık kaybettiği anlaşılmaktadır. Kimi sanatçılara göre bu iyi bir şey, kimilerine göre ise bu kötüdür.



Görsel 3: Robert Williams L.A. Municipal Art Gallery'deki "Robt. Williams: Slang Aesthetics" adlı Sergisindeki eseri "Açgözlü Tekerlek" ile birlikte, 2015 (<https://www.phoenixnewtimes.com/arts/juxtapoz-robert-williams-mesa-art-9669207>)

Günümüzde Lowbrow sanatçılar artık en ünlü galeriler ve müzeler tarafından kabul edilmektedir. Bunun nedenlerinden biri artık bu sanat anlayışının tüm dünyada tanınıyor olmasıdır. Akım Amerika'dan Japonya'ya kadar sanatçı kitlesine erişmiştir. Robert Williams da artık bir zamanlar soyut resimleri sergileyen ve birçok açıdan eleştirdiği galeri ve müzelerde çalışmalarını sergilemeye başlamıştır. Williams, "Robt. Williams: Slang Aesthetics" adlı sergisini 2015'ten beri Amerika'daki farklı birçok galeri ve müzede sergilemiştir. Bu sergiler sanatçının bugüne kadar yaptığı eserlerin bir retrospektifi niteliğindedir.

Sonuç

Bugün yüksek sanatı temsili eden müze ve galerilerde sergilenen ve herkes tarafından ulaşılamayan eserler (resim, heykel vb.) yüksek sanat statüsünü devam ettirmekte, bir işleve hizmet eden ya da herkes tarafından rahatlıkla ulaşılabilen popüler eserler (çizgi roman, illüstrasyon vb.) ise alçak sanat statüsüne indirgenmektedir. Örneğin dar bir izleyici kitlesine sahip eşsiz ve biricik olan resim ya da heykel gibi eserler, yüksek sanat konumunu belirginleştirirken, izleyici tarafından kolayca erişilebilen ve büyük kitlelere hitap eden illüstrasyon ya da karikatür gibi eserler ise bu konuma erişememektedir. İllüstrasyon dünyasının popülerliğine rağmen bir fantezi sanatı, yüksek sanatın kanonuna ait olarak kabul edilmemektedir. Örneğin, bir resim bir müzayedede fahiş rakamlara satılabilmekte fakat bir illüstrasyon baskısı sanat satış sitelerinde cüzi rakamlara satılmaktadır. Bu sebeple de izleyici kitlelerin, sanatın alçak formu olarak ilan edilenlere yaklaşımı farklılaşmaktadır.

Lowbrow sanat, ilk ortaya çıktığı dönemde de sanatın bekçileri kurumsal galeri ve müzeler tarafından kabul edilmeyerek, sanatın alçak formu olarak görülmüştür. Bunun sebebi dönem sanat (soyut resim gibi) anlayışına karşı olması ve eski temsili sanata olan bağlılığı olmuştur. Dolayısıyla bu sanat anlayışı, yüksek sanat sisteminin dışında kendi dinamikleri içerisinde gelişmiştir. Sanatçılar dönemlerine ait

popüler kültür öğelerini resimlerine aktarmışlardır. Karikatürün abartısını, grafik anlatım biçimlerini ve hikayeci anlatımı tercih etmişlerdir. Çoğu illüstratör, ressam ve karikatürist olan sanatçılar, 20. yüzyılın sonlarına doğru bir yandan ticari sanata yönelerek para kazanabilmiş bir yandan bu sayede göz önünde olabilmişlerdir.

Günümüzde Lowbrow sanat, ortaya çıktığı ilk halinden çok farklı bir noktaya ulaşmıştır. Bu hareketi sahiplenen birçok sanatçı sayesinde çok çeşitli bir sanat dili oluşturmuştur. Bu sanat hareketi artık geniş bir sanatçı ve izleyici kitlesine sahiptir ve yüksek sanatı temsil eden müze ve galeriler tarafından da tanınmaktadır. Bu durum Dadaistlerin bir zaman karşı çıktıkları yüksek sanat tarafından sahiplenilmesine benzemektedir. Bugün Lowbrow sanat da yüksek sanatın sergilendiği galeri ve müzelerde yerini almaya başlayarak onun bir parçasına dönüşmektedir.

Lowbrow sanatın bu gelişimi içerisinde Robert Williams büyük öneme sahiptir. Sanatçı hareketi şekillendirmiş ve bu alanda çalışan sanatçıların önünü açmıştır. Fakat Williams, Lowbrow Sanat hareketinin geldiği noktayı bazen eleştirmektedir. Bu sanat anlayışının ortaya çıktığı isyankar ve seçkinci olmayan tavrının kaybolduğunu düşünmektedir. Son dönemde Williams'ın kendisi de yüksek sanatın temsil edildiği müze ve galerilerde retrospektif sergiler yaparak bu değişimin bir parçası olmuştur.

Kaynakça

- Akay, A. (2002). *Kapitalizm Ve Pop Kültür*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Anderson, K. (2004). *Pop Surrealism: The Rise of Underground Art*. California: Ignitio Publishing.
- Artun, Ali. (2014). *Sanatın Özerkliği Üzerine*. Erişim: 15.10.2022
<http://www.aliartun.com/yazilar/sanat-in-ozerkligi-uzerine/>
- Artun, A. (2018). *Çağdaş Sanatın Örgütlenmesi Estetik Modernizminin Tasfiyesi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Barnard, M. (2010). *Sanat, Tasarım ve Görsel Kültür*. (Çev. Korkmaz, G.) Ankara: Ütopya Yayınları.
- Bazin, G. (1998). *Sanat Tarihi*. (Çev. Üzra Nural, Selahattin Hilav) İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Bozkurt, N.(1995). *Sanat ve Estetik Kuramları*. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Cançat, A. (2020). *Lowbrow Üzerine*. Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 26(44), 202-210.
- Farago, F. (2017). *Sanat*. (Çev. Doğan, Özcan). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Heartney, E. (2008). *Sanat ve Bugün*, İstanbul: Akbank Yayınları.
- Hodge, S. (2019). *Sanatın Kısa Öyküsü*, (Çev. Öztok, Deniz) Hep Kitap, İstanbul.
- Honour H. ve Fleming J. (2016). *Dünya Sanat Tarihi*. (Çev. Abacı, Hakan), İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Gombrich, E. H. (1997). *Sanatın Öyküsü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Jordan, M. D. (2005). *Weirdo Deluxe: The Wild World of Pop Surrealism & Lowbrow Art*. San Francisco: Chronicle Books.
- Jordan, M. D. (2010). *Weirdo Noir: Gothic and Dark Lowbrow Art*, Chronicle Books: San Francisco.
- Kemp, M. (2009). *Pop artist displays primitive instincts*. Nature 461, 42
<https://doi.org/10.1038/461042a>
- Krausse, A. C. (2005). *Rönesanstan Günümüze Resim Sanatının Öyküsü*. İstanbul: Literatür.
- Lowe, I. & Prince, S. (2014). *The Graphic Art of the Underground: A Countercultural History*. London: Bloomsbury Visual Arts.

Robert Williams (t.y.) Erişim: 16.12.2022 <https://www.robtwilliamsstudio.com/about>

Shiner, L. (2018). *Sanatın İcadı*. (Çev: İ. Türkmen). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Şahin, H. (2016). *Sanatta Kitsch olgusu üzerine*. Akdeniz Sanat Dergisi, 9(17), 1-11.

Varol Ergen, E. (2015). *Yeni ve Bağımsız Bir Sanat Deneyimi Olarak Pop Sürrealizm*. Art-Sanat Dergisi, 0 (3), 173-180.

Williams, R. (1994). *The Lowbrow Art of Robert Williams*. San Francisco: Last Gasp.

Williams, (t.y.) Erişim: 18.12.2021

<https://web.archive.org/web/20080509085309/http://beinart.org/info/essays/robert-williams.php>

Williams Statement (2007) Erişim: 15.11.2022 https://www.robtwilliamsstudio.com/s/Robert-Williams_-Artist-Statement.pdf

Yılmaz, M. (2013). *Modernizmden Postmodernizme Sanat*. 127 Sanat Dizisi. Ankara: Ütopya Yayınevi.

46. Alexander Calder' in sanat hayatı

Sibel ARMAĞAN BENEK¹

APA: Armağan Benek, S. (2023). Alexander Calder' in sanat hayatı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 755-762. DOI: 10.29000/rumelide.1285342

Öz

1898-1976 Yılları arasında yaşamış olan Amerikalı heykeltıraş Alexander Calder, sanat yaşamı ile özel hayatı bütünleşmiş bir sanatçıdır. Çocukluk dönemi, aile yaşamı, eğitim hayatı, hayatını geçirdiği yerler ve zamanının getirileri olan olaylar, sanatçının sanat yaşamını şekillendiren unsurlar olmuştur. Sanatçı yaşamı boyunca pek çok süreçten; sanatçıdan, malzemeden etkilenmiş ve kendi üslubunun yerleştiği eserlerini üretmiştir. Sanatçı, sanat yaşamında; gençlik ya da olgunluk dönemlerinde farklı konulara, farklı üsluplara, tekniklere yönelmiştir. Bunlar örneklendirilecek olursa, ilk zamanlar daha küçük boyutta ve hareketli heykellerden, daha anıt tarzında devasa heykellere dönüşen eserler olarak düşünülebilir. Bu değişimle birlikte sanatçının sanat yaşam serüveninde değişmeyen tek şey, mizah duygusunu, eğlenceyi, insanları mutlu etmeyi hedef edinmiş oluşumları eserlerinde barındırmış olmasıdır. Calder' in sanat yaşamının merak uyandırıcı olması bu çalışmanın yapılmasının etken nedeni olmuştur. Sanatçının özellikle mizahi duygu ile işlediği eserleri, bunları yaparken neyi amaçladığı, nasıl ürettiği, sanat yaşamını şekillendiren eserlerinin dönem dönem nasıl bir evrim geçirdiğine dikkat çekmek istenmiştir. Bu sanatçının çalışma konusu olarak tercih edilmesinin nedenleri arasında toplumla içe içe olan eserlerinin yer alması, toplumun bireylerine mesaj içerikli dokunuşlarda bulunma çabası yer almaktadır. Tüm bunlar sanat yaşamını özetlemekte, aynı zamanda da nasıl çalıştığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda amaç, Alexander Calder' in sanat hayatında izleyicinin, kendi eserlerini algılamasını sağlama çabası içinde ürettiğini ortaya çıkarmak ve literatürde bu türden bir derleme kaynak oluşturmak olmuştur. Sanatçının bu tür heykelleri yapıp izleyici ile buluşturduğunda, aralarında kurulan bağı, iletişim dilini nasıl meydana getirdiğine yönelik araştırma; heykellerinde kullandığı üslup, teknik, malzeme, konu kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede sanatçının gençlik ve olgunluk dönem sanat yaşamı diğer sanatçılarla karşılaştırmalı olarak anlatılırken, görsel örneklerden yararlanılarak tarihsel süreç içerikli çalışma metodundan faydalanılmıştır. Görsel örneklerin yoğun olduğu çalışma için akademik kapsamlı kitap, makale, tez şeklinde literatür kaynak taramaları ile birlikte, Calder' e ait belgesel, video çekimler ve röportajlardan da yararlanılmıştır. Yazılı ve görsel araştırmalar sonucunda elde edilen bilgiler ve örnekler kapsamında Calder' in sanatçı adaylarına örnek teşkil ettiği; bunun sürekli izleyici ile olan iletişimi önemseyerek gerçekleştirmesinden kaynaklı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada hedef aynı zamanda Calder' in heykel sanatına olan katkısının önemini ortaya çıkarmak olmuştur.

Anahtar kelimeler: Alexander Calder sanat, mizah, kaidesiz heykel

¹ Dr. Arş. Gör., Cumhuriyet Üniversitesi, Mimarlık Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Grafik sanatlar bölümü (Sivas, Türkiye), sarmagan2630@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2704-0582. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285342]

Art life of Alexander Calder

Abstract

American sculptor Alexander Calder, who lived between 1898-1976, is an artist whose artistic life and private life are integrated. His childhood, family life, education life, the places he spent his life and the events that were the results of his time were the elements that shaped the artist's art life. The artist has gone through many processes throughout his life; He was influenced by the artist and the material and produced his works in which his own style was established. The artist in his art life; In his youth or maturity period, he turned to different subjects, different styles and techniques. To illustrate, these can be thought of as works that transformed from smaller and more mobile sculptures into gigantic sculptures in a more monumental style. With this change, the only thing that has not changed in the artist's artistic life adventure is that he has included in his works the formations that aim to have a sense of humor, fun and making people happy. The fact that Calder's artistic life is intriguing has been the reason for this work. It is aimed to draw attention to the works of the artist, which he especially works with a humorous feeling, what he aims for while doing them, how he produces them, and how his works that shape his art life have evolved from time to time. Among the reasons why this artist was chosen as the subject of study, there are his works that are intertwined with the society, and his effort to touch the members of the society with a message. All this sums up his artistic life, but also reveals how he worked. In this direction, the aim was to reveal that Alexander Calder produced in his artistic life in an effort to make the audience perceive his own works, and to create such a compilation resource in the literature. Research on how the artist creates the bond between them, the language of communication, when he makes such sculptures and brings them together with the audience; The style, technique, material and subject he used in his sculptures were realized within the scope of the subject. In this framework, while the youth and maturity period of the artist is explained in comparison with other artists, the historical process-based working method has been utilized by making use of visual examples. For the study in which visual examples are intense, along with the literature review in the form of academic books, articles, thesis, documentary, video footage and interviews of Calder were also used. Within the scope of the information and examples obtained as a result of written and visual research, it is stated that Calder sets an example for the artist candidates; It has been revealed that this is due to the fact that he constantly cares about the communication with the audience. The aim of this study was also to reveal the importance of Calder's contribution to the art of sculpture.

Keywords: Alexander Calder Art, humor, pedestal sculpture

Sanatçının yaşamında çocukluk dönemi sanat hayatının ilk aşamaları, sanat yaşamının temelini oluşturduğu dönemleridir. Çocukluğu oyuncaklar, teller, iplerle çeşitli şekiller ortaya çıkararak, onları kurcalayarak geçmiştir. Eline geçen atıl ya da özellikle arayıp bulduğu nesnelerin işlevini değiştirmiş, birbirine iliştiirmiş ya da onlara yeni kimlikler kazandırmıştır. 20 Yaşlarında mühendis olarak mezun olması bu malzemelerle oynamayı daha öteye taşımış, işin içine özellikle mekanik şekilde hareket eden makinaların, malzemelerin de girmesini sağlamıştır. Teknik anlamda gelişimin yanı sıra sanatında konu edindiği çeşitli olaylar, yaşamı boyunca etkilendiği durumlar, sanatçının sanat yaşamını şekillendirmiştir. Örneğin; 1919 lu yıllarda savaştan etkilenmiş ve savaş resimleri yapmıştır. 1927'de mühendis yönünün etkisi ile birlikte işlevsel hareketli heykeller yapmıştır. Daha sonra 1928 yılında tel heykellere ardından da anıt tarzında devasa ve hareketlinin aksine daha stabil heykeller çalışmaya yönelmiştir.

“Art Students League” isimli sanat okulunda ilk sanat eğitimini alan sanatçının, sanatsal anlamda bu dönemde hem Amerika'nın o dönemki sanat akımından, hem de eğitim aldığı hocalarından oldukça etkilendiği görülmektedir. Özellikle Calder'in Şekil 2'de yer alan çalışması olan 'Oturan Nü' hocası Boardman Robinson'dan etkilenecek ortaya çıkardığı bir çizimdir. Bununla birlikte kendi üslubunu da katarak yaptığı bu çizimler sanatsal kapsamda tarzının oluşmaya başladığının birer göstergesidir.



Şekil 1: Boardman Robinson, Çizgisel Çalışma Şekil 2: Alexander Calder, Oturan Nü Çalışma, 1924

Sanatçının burada gördüğümüz tek çizgiden oluşan çalışmaları ve karikatüre olan tutkusunu ileride yapacağı tel heykellerine ve sirk öğelerine temel oluşturmuştur. Özellikle okulda çizim konusunda kendisini geliştiren sanatçı bunu mizah konularıyla birleştirerek farklı çalışmalar ortaya koymuştur. Sanatçının sınıf arkadaşı olan Clay Spohn'un Calder'in mizaha olan tutkusunu konusunda aşağıda yer alan sözleri, onun sanat hayatı boyunca aslında mizah içeriğini tercih ettiğini de ortaya koymaktadır.

Calder oradaki “gerçek” kişilerden biriydi-çok esprili, çok eğlenceli-sürekli etrafta şaka yapıyor ve dalga geçiyordu, hiçbir zaman hiçbir şeyi ciddiye almazdı. Daima (ya da öyle görünüyordu) sirk hayvanlarının resimlerini çiziyordu-fillerin küçük basit çizimleri gibi... Onu bir ya da iki kez ciddi bir şekilde modelden çalışma girişiminde bulunurken gördüm. Fakat birkaç dakika sonra, elindeki resim kâğıdına gülünç şeyler çiziyor oluyordu, bir karakterin diğerine komik bir şey söylediği çizgi film karakterleri yapıyordu(Marter, 1991:17).

Yapacağı heykellerin ilk olarak eskizini alan sanatçı, sanatsal üslubunu burada da yansıtmaktadır (şekil 3-4-5). Eskizlerini yaparken genellikle mürekkepten yararlanan Calder, koyu vuruşlarla ani sert hareketleri, ince vuruşlarla da hayvanın bedensel ağırlığını ve hacimli yapısını vurgulamaya çalışmıştır. Kalınlaşan sonra incelen çizgiler, betimleme konusunda yararlandığı teknikler olmuştur. Bu çizgiler mürekkep ve fırça yardımıyla gerçekleştirilmiştir (Edi,2017:403-411).



Şekil 3: Deve eskizi, New York, 1915

Şekil 4: Horoz eskizi, kâğıt üzerine mürekkep, New York, 1825

Şekil 5: Kedi eskizi, kâğıt üzerine mürekkep, New York, 1925

Paris'teki ilk tel heykelleri, Boardman Robinso hocasının yanında yaptığı çizimlerin sonu olarak görülmektedir. Sanatçının 1927 yılında yaptığı tel heykellerinde, bazı sanatçıların etkileri de

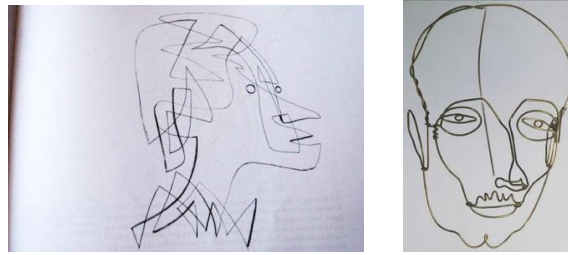
görülmektedir(Guerreno,1994). Örneğin Fransız sanatçı Jean Crotti'nin 1915 yılında yaptığı Marcel Duchamp Portresi şekil 6'da görüldüğü gibi tek bir parça telin bükülerek ve eğilerek heykelin baş kısmının önemli noktalarını ortaya çıkaran nitelikte olmuştur. Calder'in şekil7'de yer alan çalışması da tek parça telin aynı işlemlerden geçmesi yoluyla oluşturulması açısından benzerlik göstermektedir (Guerreno,1994). Calder'in portreleri, Crotti'nin tüm eserlerinin içindeki bu eşsiz örnekle karşılaştırıldığında geleneksel açılardan daha karmaşıktır, ama tele yaklaşım temelde aynıdır. Crotti'nin "Portrait of Marcel Duchamp" çalışmasında, bazı ayırt edici özellikleri porselen göz ve kumaştan yapılmış bir kafa ekleyerek yaptığı ileri sürülmektedir. Calder ise kendi portresini tamamen telden yapmayı tercih etmiştir.



Şekil 6: Crotti, Marcel Duchamp'ın Portresi, 1915, tel, porselen

Şekil 7: Alexander Calder, Carl Zigrosser'in Portresi, 1928, tel

Sanatçı portre yapmak istediğinde yalnızca çalıştığı öznenin özelliklerini değil, ayrıca kısmiliğini de yakalama konusunda oldukça yeteneklidir. Çizgisel çalışmalarda bir başka etkilendiği sanatçı Paul Klee olmuştur (şekil 8). Klee'nin tek çizgiyle yaptığı çizimleri dikkat çekecek derecede Calder'in tel karikatürleriyle benzerlik taşımaktadır(Guerreno,1994).



Şekil 8:Paul Klee, 1927 Şekil 9: Alexander Calder, Portre, 1929

İtalyan fütürist sanatçı Giacomo Balla'nın tel yapıtlarından da etkilenen sanatçı özellikle telleri dans ettirmekte de kendisini örnek almıştır. Burada az bir farkla Balla'nın figürü" daha dekoratiftir, daha soğuk ve daha soyuttur(şekil 10). Öncelikle betimleyici çizgiden değil süslemeci bir çizim tekniğinden oluşmaktadır. Calder'in ise Balla gibi fütürist sanatçılardan etkilenmesi söz konusudur. Sadece harekete odaklanmıştır(şekil 11).



Şekil 10: Giacomo Balla,1922, Line of Speed Vortex -Hızın Çizgisi-Girdap
Şekil 11: Alexander Calder, Akrobatlar

Tel heykellerden sonra hareketliliği daha çok artırdığı kinetik heykellere yönelmiştir. Sanatçı hareketin olduğu heykel çalışmalarına kinetik adını vermiştir. Özellikle bu hareketi kendi elindeki imkanlarla herhangi bir teknolojik malzeme kullanmaksızın gerçekleştirmiştir. Tellerle yaptığı çizgisel çalışmalar ya da farklı malzemeleri bir araya getirerek yaptığı oyuncaklar, sirk elemanları olarak yaptığı hareketli hayvan figürleri ve diğer çalışmalar aslında sanatçının hareketli-kinetik çalışmaları olarak karşımıza çıkmaktadır(Ragon:1967). Örneğin telle yaptığı çalışmalarda kinetik olguyu sağlama hedefi ile telin, titremesini, sallanmasını ve serbest hareketlerle dönmesini sağlamıştır. (şekil 12). Örnek olarak, ilk sergisini açtığı galerinin girişine afiş mantığında asmak amaçlı tasarladığı şekil 12'de yer alan çalışması verilebilir. Bu tabela tek bir kancaya asılıdır ve akrobatın trapezde dengede duruyormuş gibi ileri geri sallanmasını sağlamaktadır. Bu afiş sanatçının, kinetik heykellerinden oluşan sergilerinin tanıtımı için oldukça etkili bir tasarımıdır.



Şekil 12:Alexander Calder, 1928

Sanatçının bir başka hareketli çalışmalar kapsamına oyuncaklar girmektedir. Mekanik olmayan her bir parçası hareket edebilen oyuncaklar, bir ip sayesinde ileri doğru hareket edebilen özellikle tasarlanmıştır. Oyunağın arkasında takılı olan tahta bir kol, itme hareketine yardımcı olmakta, ilerleyen tekerlekler ise hayvanların başlarını hareket ettirmeye yardımcı olmaktadır.

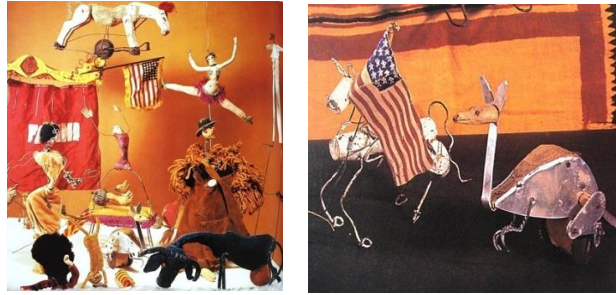


Şekil 13-14: Alexander Calder, Oyuncak Tasarımları, 1926



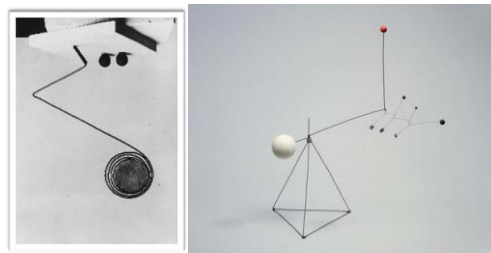
Şekil 15-16 Alexander Calder, Oyuncak Tasarımları, 1926-1927

Sirk çalışmalarında yine hareket eden figürler yaratan sanatçı, sirklerle çağın sıkıntılarını anlatma çabasına girmiştir. Sirkte de kendi mizacına uyan bir şeyi fark etmiştir: Dış görünüşe göre zeki ve kaygısız olan sirk oyuncularının hayatları çoğunlukla, sağlık pahasına da olsa eğlendirme zorunluluğu içindedir. Sirkleri, gülen bir maskenin arkasına gerçek hislerini saklama ihtiyacı hisseden, kişisel ıstıraplarla dolu olan insan tiplerleriyle dolu olarak tanımlamaktadır(Calder, 1927). Bu bağlamda çağının sıkıntılarını sirk gibi elementlerle dile getiren Calder, diğer modernistler gibi popüler kültürden aldığı konuyla modern hayatın yabancılaşmasını anlatmaktadır(şekil 17-18).



Şekil 17-18: Alexander Calder, Sirk

1926'dan 1930'a kadar Calder eserleri için yeni malzemeler, yeni teknikler ve mekanik hareketler araştırmıştır. Yerinde saymak yerine sürekli sanatsal anlamda gelişmeyi önemseyen sanatçı kendini yenilemek için sürekli araştırmış, örnek almış, kendi potansiyelini keşfetmiştir. Soyut sanatçı Mondrian'ın yalın geometrik soyutlamalarından ve Miro'nun biyomorfik sürrealizm etkili eserlerinden etkilenmiş ve bu ikisini birleştiren üç boyutlu eserler üretmiştir. Mondrian'ın geometrik formlarından ve ana renklerinden yararlanmış. Bu şekilde sanatçı artık soyut stile geçmiş, soyut yapılarında geometrik elemanları kullanmıştır. Gezegenlerin yapısından etkilenerek oval şekillerde çıkardığı soyut formlarla yine hareketi unutmamış, heykellerde devinimi her zaman sağlamıştır(Cantz:1993). Bu türden çalışmalarına mobil heykeller ismini vermiştir.



Şekil 19: Alexander Calder, "Kiki'nin Burnu" 1931

Şekil 20: Alexander Calder, Tel, ahşap, kurşun

1960 yıllarında Calder artık mobil heykel çalışmayı bırakmış ve daha büyük ölçekli çalışmalar yapmaya yönelmiştir. Artık hem Latin Amerika'da ve Avrupa'da ün kazanacağı, "stabil" diye adlandırdığı anıt heykellerini ortaya çıkarmaya başlamıştır.



Şekil 21. Alexander Calder, "Flamingo", 1974

Calder stabillerini mobillerde olduğu gibi narin malzemelerle yapmış onları mekânlarla uyum içinde olacak şekilde tasarlamıştır(şekil 21-22). Etkili bir kontrastlık yaratmaları için heykellerinde koyu kırmızı kullanmaya ağırlık vermiştir. Biyolojik ve dinamik biçimli bu tasarımlarıyla Calder, çevre mimarisine geometrik sertlikler yerleştirmiştir(Racon:1967).



Şekil 22. Alexander Calder, 1974

Sonuç

Sanat hayatı oyuncak tasarımları, tellerde yaptığı heykeller, küçük boyutta kendi kompozisyonu olan sirk tasarımları ile başlayan Alexander Calder sanatçı, tasarımcı ve mühendis kimliği ile harmanladığı bir sanatsal yaşam sürdürmüştür. Yazar John M. Marter'e göre Calder tüm bu çalışmaların içinde mizahı, eğlenceyi barındırmaktadır. Eğlence mizah konusunu ilk çalışmalarında kullandığı gibi, ileri dönem anıt ya da stabil ve mobil adlı heykellerinde de kullanmıştır. Birçok sanatçı gibi özel yaşamının da sanat hayatında etkili olduğu bir gerçektir. Aile hayatı, şehir hayatı, ülkesinde geçen süreç bunlara örnek olabilir. Sanatçının aile hayatı ile ilişkili örnek vermek gerekirse; çocukluk dönemi etkilerinin olduğu eserlerinden bahsedebiliriz. Bu etki özellikle hayata karşı karamsar bir bakış açısına sahip olan babası ile başlamıştır diyebiliriz. Çocukluk dönemini derinden etkileyen ve neredeyse tüm sanat yaşamını saran etkiyi karamsarlığı mutluluk ve mizah duygularına çevirerek yapmıştır. Bu kapsamda etrafındaki insanları güldürmek, eğlendirmek istemiştir. Bunu yaparken sanatçı kimliğini kullanmıştır. Sirk hayvanları ile özellikle çocuklara hitap etmiş, bu hayvanların hepsini kendi eli ile, tahta, teneke parçaları kullanarak ortaya çıkarmıştır. Oyuncak tasarımları ve kinetik olarak tasarladığı heykellerde

yine hareket kapsamlı mutluluğu çağrıştıran dokunuşlar gerçekleştirmiştir. Devasa stabil adını verdiği amt heykellerinde dahi kırmızı gibi enerji verici renkler kullanarak ve hantal olmayan heykeller yaparak yine estetiği ve mizahı yakalamıştır.

Calder mühendislik eğitiminin de getirisi olan mekanik çözümler üretme yeteneğini geliştirmiş ve bunu sanatsal çalışmalarına yansıtmıştır. Doğaçlama yöntemi ile ürettiği eserlerinin aynı zamanda mesaj içermesi ya da insanları eğlendirmesi açısından işlevsel yönü olduğunu da söyleyebiliriz.

Sanatçının sanata özellikle heykel sanatına katkısının oldukça büyük olduğu düşünülebilir. Kaideden ayırdığı heykelleri izleyici ile buluşturup, izleyici ile arasında samimiyet güven duygusunun oluşmasına yol açmıştır. Heykel teknikleri kapsamında mühendis yönünden kaynaklı teknik becerisini kullanması yine heykel sanatçılarına örnek teşkil etmektedir. Heykelde kullandığı renk, biçim, hareketlilik ya da stabil duruş gibi unsurlar, hem heykel sanatına hem de genel anlamda sanata sanatçılara ve sanatçı adaylarına örnek teşkil etmektedir.

Kaynakça

Calder, A., (1941)Animal Sketching, Üçüncü Basım, Genel Yayım Şirketi

Cantz, E., (1993)Alexander Calder, Almanya

Marter, J., (1991) Alexander Calder, Cambridge University Baskısı, New York

Guerreno P. Calder (t.y.). At Home, Baskı Archetype, İtalya

Calder, A. (t.y.). And Contemporary Art, Ed. Lynne Warren, Çağdaş Sanatlar Müzesi, Şikago

Ragon, M., (1967) Calder Mobiles And Stabiles, Methuen Co Şirketi Basımı, Paris

Maeght B., (1971)The Artist Thework, Book Basımı, Fransa

47. Learning German as a foreign language: The impact of grammar on German-speaking anxiety

Erkan ZENGİN¹

Aygül ŞAHİN TOPTAŞ²

APA: Zengin, E. & Şahin Toptaş, A. (2023). Learning German as a foreign language: The impact of grammar on German-speaking anxiety. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 763-779. DOI: 10.29000/rumelide.1279143

Abstract

It is known that many innovative studies have been carried out on materials, approaches and methods in Foreign Language Teaching thanks to recent technological advances and the update in the Common European Framework of Reference for Languages, learning, teaching, Assessment in recent years. However, there are other important factors that affect the process of language teaching and learning. These factors can be listed as readiness, awareness, motivation and anxiety. In particular, the fact that motivation and anxiety manifest themselves in a distinct fashion in all four skills can cause learning problems. The study attempts to explore speaking anxiety in general, and the effect of grammar on this kind of anxiety in particular. The test group of the study consists of students who learn German as a Foreign Language, and study in a German Language and Literature program. In conclusion, the effect of the knowledge of the mother tongue as well as the knowledge of the German language on the anxiety involved in speaking a foreign language is explained, and the importance of the mother tongue especially in the foreign language learning process is emphasized. In the light of all these clarifications, it can be said that grammar is very effective in speaking skills, and that the lack of grammar is a factor that increases speaking anxiety.

Keywords: Speaking anxiety, grammar, foreign language, German language and literature, language use

Yabancı dil olarak Almanca öğreniminde dil bilgisinin (Gramer) konuşma kaygısına etkisi

Öz

Son yıllarda gerek teknolojinin gelişimi gerekse Avrupa Ortak Başvuru Metninde yapılan güncelleme ile birlikte yabancı dil öğretiminde materyal, yaklaşım ve yöntem ile ilgili birçok yenilikçi çalışmaların yapıldığı bilinmektedir. Ancak dil öğretiminde ve öğreniminde süreci etkileyen önemli olan başka etkenler de vardır. Bu etkenler hazırbulunmuşluk, farkındalık, motivasyon ve kaygı şeklinde sıralanabilir. Özellikle motivasyon ve kaygının dört beceride farklı olması öğrenimin sağlıklı işlemesine neden olabilmektedir. İlgili çalışmada konuşma kaygısı, özellikle de dil bilgisinin bu kaygıdaki etkisi üzerinde bir tespit bunulmaya çalışılmıştır. çalışmanın evrenini yabancı dil olarak Almanca alanında öğrenim gören öğrenciler, evreni temsil eden örnekleme ise Alman Dili ve Edebiyatı programında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin konuyla ilgili

¹ Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı (Ankara, Türkiye), ezengin@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3306-839X. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1279143]

² Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği (Ankara, Türkiye), aygulshn@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8468-1688

tutumları, duygu ve düşünceleri ile ilgili bilgiye ulaşabilmek için araç olarak ölçek kullanılmış ve öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Sonuç bölümünde yabancı dilde konuşma kaygıları hususunda Almanca dil bilgisi kadar anadildeki dil bilgisinin etkisine de yer verilerek Anadilin özellikle yabancı dil öğrenim sürecindeki önemi de vurgulanmıştır. Tüm bu veriler ışığında dil bilgisinin konuşma becerisinde oldukça etkili olduğu ve dil bilgisi eksikliğinin konuşma kaygısını artırıcı bir unsur olduğu, özellikle yabancı dildeki konuşma kaygısını azaltmak için hem yabancı dilin hem de anadildeki dil bilgisi eğitimine gereken önem verilmesi ve iyi bir dil bilgisi temeli oluşturulması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma kaygısı, dilbilgisi, yabancı dil, Alman dili ve edebiyatı, dil kullanımı

Introduction

One of the most common ways of communication is through speaking skill. However, there are many factors that affect speaking, whether in the mother tongue or in a foreign language. Some of these factors make it easier to speak a foreign language, while others make it difficult. These factors can be internal, that is individual, or external factors. Speaking a foreign language for various reasons poses a problem for many people, as well as for those who study in this field from time to time. One of the reasons, perhaps the biggest reason, is anxiety (Gölpınar, Hamzadayı & Bayat, 2018). Foreign language anxiety, also known as Xenoglossophobia refers to feelings of discomfort, anxiety, and stress about learning or using a foreign language. Spitzer (2002) emphasizes that acquiring a new language other than the usual one also brings a conflict between a person and a foreign language. In the same vein, Andrade and Williams (2009, s. 11) state that based on their previous experiences in foreign language learning, many students may be coming to the classroom mentally prepared to experience some type of anxiety.

Anxiety in general can be evaluated in terms of social relations as well as individual causes classified as trait anxiety, state anxiety and situation-specific anxiety (Eysenck, 1992). It is also common for the individual to avoid speaking with such anxieties, which is essentially the fear of being judged by others (Schlenker & Leary, 1982, s. 642; Strohner, 2006, s. 76). In parallel to this, it not only prevents the emergence of an individual's true ability, but also makes it difficult to measure. Considering Spitzer's (2002) definition above, in addition to individual and social reasons, the situation becomes more complicated when the anxiety of speaking in an unusual foreign language is added to this anxiety, and it becomes even more difficult to measure.

Foreign language speaking anxiety has been the subject of different studies such as psychology and sociology (Leary, 2001). Such studies, which generally focus on communication difficulties due to the concern of leaving a negative impression on the other party, focused on some suggestions to overcome these difficulties. We can list the following suggestions:

1. A more realistic evaluation of performances as a whole, instead of immediately judging all kinds of mistakes, will reduce anxiety (Foss & Reitzel, 1988).
2. Improving pronunciation in foreign language learning will reduce anxiety (Nerlicki, 2011).
3. Without examining the difficulties experienced by a small number of students in learning and speaking a foreign language in a group, not overlooking these difficulties only by stating the correct version based on the majority will reduce anxiety (Tutula, 2006).

In light of these studies, the primary aim of this study is to evaluate the anxiety of speaking German as a foreign language in terms of the grammar of the students who are actively studying in the German Language and Literature program. The impact of students' grammar, which is one of the most anxiety inducing factors in speaking German, was included in this context, and the impact of students' grammar on their speaking skills was revealed. Inevitably, an assessment of one's competence can yield partially relative results. This is because factors such as motivation in communicating, one's own foreign language knowledge, interest, and readiness may vary depending on the situation (Foss & Reitzel, 1988, s. 442). In order to prevent this, the data will be discussed in two stages. The data will be solidified through the means of an interview, which was created in light of the quantitative data obtained in the first stage of the research. Thus, it will be possible to show how knowledge of the German language among students studying in the Department of German Language and Literature affects their speaking anxiety. In order to better interpret the results, it would be appropriate to start with introducing the scale that was applied.

Methodology

A mixed-method design was used in this study, in which the effects of the grammar knowledge of students studying at the Department of German Language and Literature on German speaking anxiety and students' views on speaking German were examined. The mixed method research design is a method in which quantitative and qualitative research methods are employed together (Creswell & Creswell, 2018, s. 297). In the quantitative research method, the findings are expressed with numbers and related graphics (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013, s. 52). The aim here is to measure the general validity of the previously established hypothesis. Quantitative methods do not allow a subjective orientation due to the evaluation of result-oriented numerical data. Qualitative methods, on the other hand, use data that needs to be interpreted, such as verbal expressions or visuals (Hussy et al., 2013, s. 190). Unlike quantitative methods, qualitative methods are mainly used to explore new research areas and derive hypotheses and theories from the data obtained (Peters & Dörfler, 2014, s. 39). In the first stage, quantitative data were collected and analyzed with the German Speaking Anxiety Scale. In line with the quantitative data obtained, oral interviews were conducted with the students to gather qualitative data.

While quantitative research provides measurable and generalizable information, qualitative research, on the other hand, serves to investigate social interaction and also requires a non-standardized interpretive method and reflective participation by the observer (Knappertsbusch, Langfeldt & Kelle, 2021, s. 261). For this reason, the mixed-method research design was adopted in this study in order to consolidate the findings of the research, explain the findings better, and compensate for the limitations of both research methods with the strengths of the other. In this research, it was necessary to start with the quantitative research method in order not to overlook the issue at hand and to consider the high degree of accuracy. In this context, primarily quantitative data were collected in the research, and the collected data were used to determine the participants for qualitative research and to establish the data analysis method. In this respect, the research has the characteristics of an Explanatory Sequential Mixed Methods Design (Ivankova, Creswell & Stick, 2006; Creswell & Creswell, 2018). For this reason, this order was followed in the course of the study as well.

Table 1. *Research Questions and Data Collection Tools*

	Research Questions	Data Collection Tools
RQ1	Relationship of German Speaking Anxiety of Participants with Independent Variables	German Speaking Anxiety Scale
RQ2	Grammar Mistakes Made by Participants While Speaking German	Practice- Oral Interview
RQ3	Participants' Views on Speaking German	Interview form

Quantitative Research

The hypothesis of the quantitative research can also be expressed that students' speaking anxiety will be high in departments where the medium of instruction is German, not their mother tongue. Depending on this general hypothesis, other hypotheses are as follows:

- The participants' fear about speaking German lessens as they get older.
- As the individuals' grade level rises, their concern about speaking German reduces.
- The participants' German-speaking anxiety decreases as the length of stay in a country where the official language is German increases.
- The fear of speaking German reduces as the use of German in and out of the classroom becomes more common.
- As the participants' extracurricular listening, watching, and reading activities increase, their German-speaking anxiety decreases.

In the 2021-2022 academic year, 142 students actively studying in departments providing German as a foreign language in Turkey participated in the research. Dörnyei (2007) states that at least 100 participants are sufficient for factor analysis. In this case, the sample size in the research was found to be suitable for the research.

The German Speaking Anxiety Scale, developed by Şahin Toptaş and Koçak (2021), was used to measure the participants' German-speaking anxiety in the quantitative stage of the study. The personal information form was used to collect demographic data as well as to reveal their frequency of using German and the items with which they struggled. Quantitative data for the research were collected through Google Forms on a voluntary basis. The data was analyzed using SPSS 21.0 and Mplus 7.0 package programs.

In order to facilitate the evaluation of the resulting figures it is essential to elaborate on the scale. First of all, confirmatory factor analysis was conducted to test the construct validity of the scale, that is, the accuracy of the factor structure, prior to evaluating the quantitative findings of the study. In order to evaluate the confirmatory factor analysis results in the study, Chi-Square/Degree of Freedom (χ^2/df),

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), and Comparative Fit Index (CFI) were used as model fit indices, and Tucker-Lewis Index (TLI) values were examined.

Next, an Independent Sample T-Test and a One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were conducted to determine the German-speaking anxiety of the participants according to various variables.

Overall accuracy scores

Table 2. *Confirmatory Factor Analysis Results of the German Speaking Anxiety Scale*

X ²	df	/df	p	RMSEA	SRMR	CFI	TLI
588,8	296	1,98	,00	,083	,047	,90	,90

Note: x²=Chi Square, df=Degree of Freedom, p=p value, RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation, SRMR= Standardized Root Mean Square Residual, CFI= Comparative Fit Index, TLI= Tucker-Lewis Index.

The x²/df value of the model fit indices for good fit should be <2-5; CFI and TLI values ³ 0.90; the SRMR value ≤ 0.08 and the RMSEA value ≤ 0.08 (Browne & Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999; Lance, Butts & Michels, 2006; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). In line with this, when the model fit indices were examined, it was found that the values obtained were at an acceptable level.

Figure 1. *Path Diagram of the German Speaking Anxiety Scale*

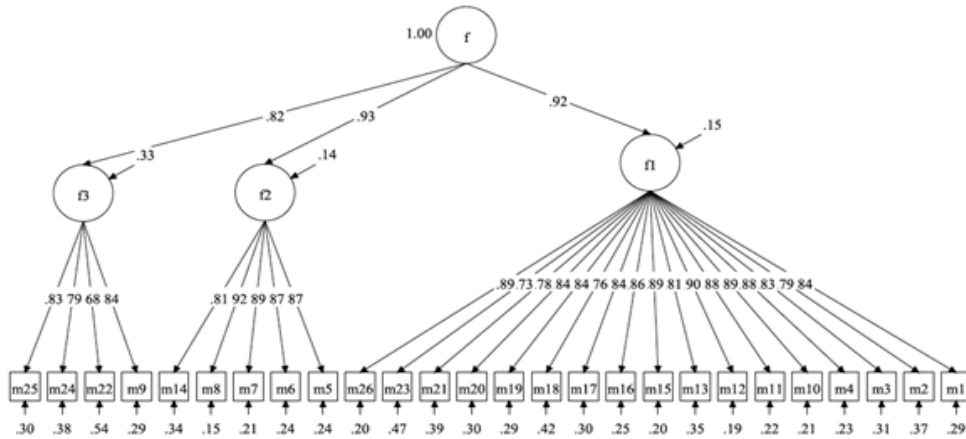
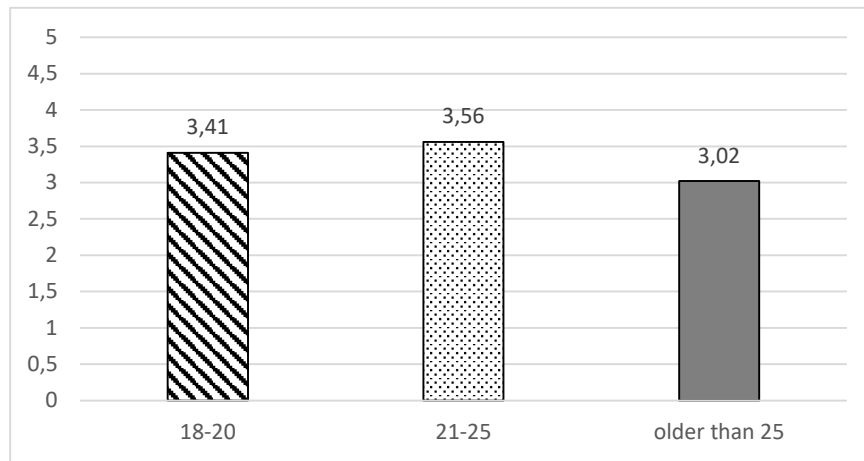


Figure 1 shows the factor distributions, item loads, and error variances obtained from confirmatory factor analysis. When the distribution of the items to the factors and the relations between the factors were examined, it was confirmed that the scale had a 3-factor structure and a second-level general factor structure. When the loadings of the factors at the first level to the general factor at the second level were examined, it was found that 0.92 was obtained for the first factor, 0.93 for the second factor, and 0.82 for the third factor. Accordingly, it can be stated that the relations between the factors at the first level

and the general factor at the second level are strong and that these factors are good representatives of the general factor.

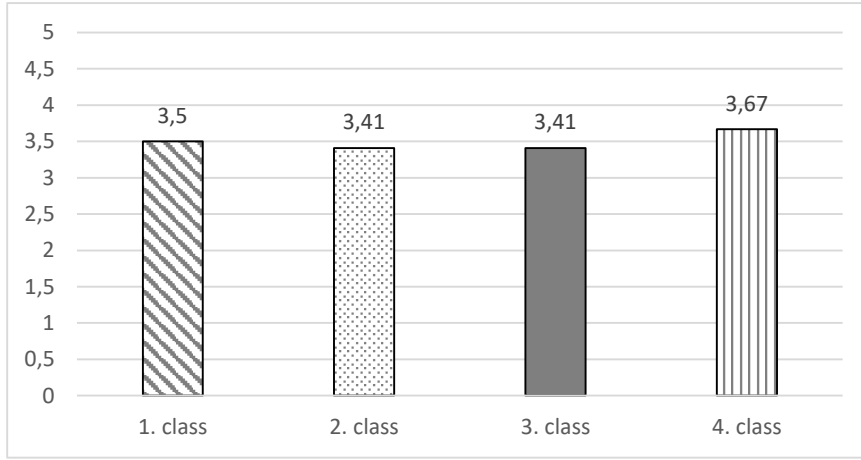
An Independent Sample T-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were conducted to determine the participants' German-speaking anxiety according to various variables. Before ANOVA and T-Test were performed, the assumptions of normality and homogeneity of variance of the sample group were examined, and it was observed that some data did not have a normal distribution and that homogeneity of variance was not achieved in some variables. When the ANOVA sample size is more than 12, the normality assumptions are likely to be violated, and when it is greater than five, the homogeneity assumptions are likely to be violated (Clinch & Keselman, 1982; Tan, 1982; Tomarken & Serlin, 1986). In this study, Independent Sample T-Test and ANOVA were run because the sample was larger than 12 and the assumptions were largely met.

Figure 2. *German Speaking Anxiety Scores According to Age Variable*



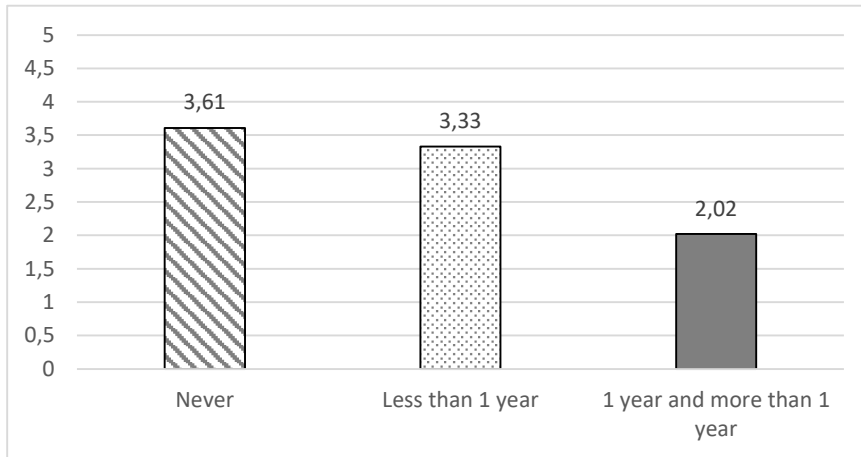
If p value equals 0.05 ($p = \text{eigenvalue}$), the difference between groups is significant; otherwise, it is insignificant. While there is no significant difference between the 18–20 age group and the 21–25 age group, there is a significant difference between these two groups and the over 25 age group. This implies that the group over the age of 25 has less German-speaking anxiety than other groups. This finding confirmed the following hypothesis: "As the participants' age increases, their worry about speaking German reduces." It was considered that as students' ages increase, so does their language learning duration and experience, and so their foreign language speaking anxiety reduces with age.

Figure 3. German Speaking Anxiety Scores by Grade Level



According to the findings, there was no significant relationship between the participants' class levels and their German-speaking anxiety. As a result, we may conclude that grade level has no bearing on anxiety in German speakers ($p > 0.05$). In this context, it was expected that as the participants' grade level rises, their time spent studying a foreign language increase, as does their level of speaking anxiety. In this case, however, it appears that this idea cannot be confirmed. This finding is consistent with Boldan's (2019) findings, which found that participants' German-speaking anxiety did not differ significantly according to their grade levels. This finding suggests that the situation is fundamentally problematic and needs further investigation.

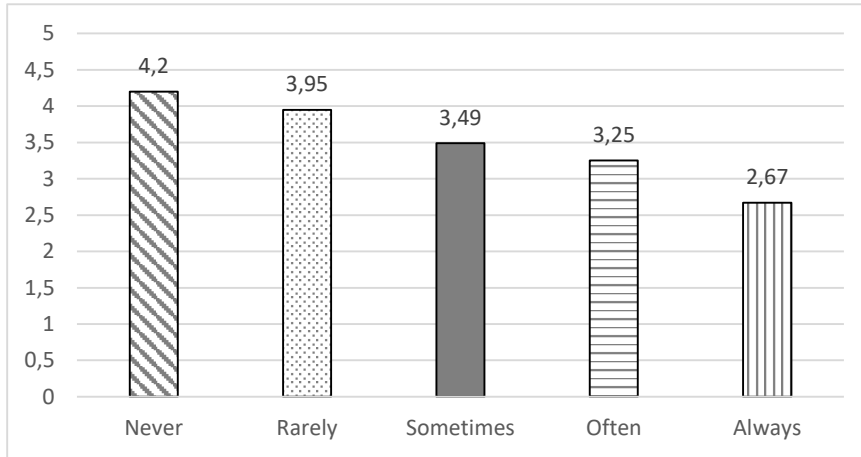
Figure 4. German Speaking Anxiety Score Averages According to the Duration of Presence in Countries where the Official Language is German



According to the findings, there is a significant relationship between the participants' German-speaking anxiety levels and the length of time they spent in countries where German is the official language ($p < 0.05$). This means that the participants' concern about speaking German changes depending on how long they have lived in countries where German is the official language. As the duration of the participants' stay in countries where the official language is German increases, the participants' anxiety about speaking German decreases. The German-speaking anxiety of participants who have never visited these countries and have only been there for less than a year is much higher than the German-speaking anxiety of participants who have visited these locations for more than a year. The German-speaking

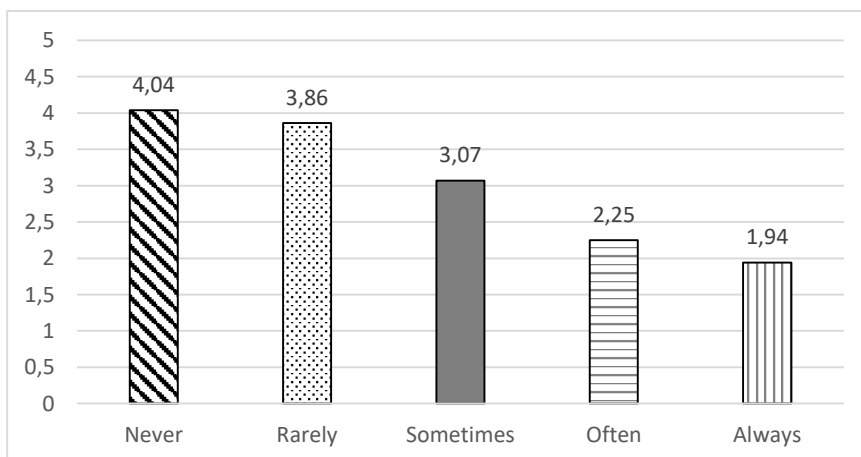
anxiety of participants who have never visited these countries is higher than that of those who have visited these countries for less than a year. If learners spend time in a country where the language is spoken, speaking anxiety appears to be minimized. In the study conducted by Yılmaz and Sakarya Maden (2016), it was determined that the participants who have been in Germany for a long time have less anxiety in the process of learning German, which supports the research hypothesis and finding.

Figure 5. *The Relationship Between Participants' Frequency of Using German in Class (listening, speaking, reading, writing) and German Speaking Anxiety*



The anxiety of students decreases when the medium of instruction in class is mostly German. The impact of the skills of speaking, listening, writing and reading on speaking anxiety are highlighted. Listening, speaking, reading, and writing are the four main interactive skills in language development (Bozorgian, 2012). These skills should not be taught separately in language education; rather, they should be taught in an integrated way, and teachers should consider the four skills as a part of both written and spoken language (Babae & Yahya, 2014).

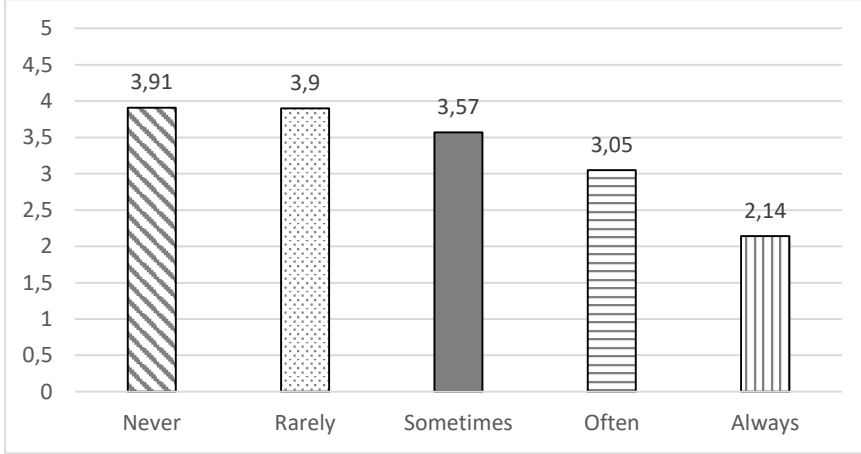
Figure 6. *The Relationship Between the Frequency of Using German Outside of Class (speaking, writing) and German Speaking Anxiety*



The participants' German-speaking anxiety varies significantly depending on how often they use German outside of class ($p > 0.05$). The participants' German-speaking anxiety lessens as the frequency

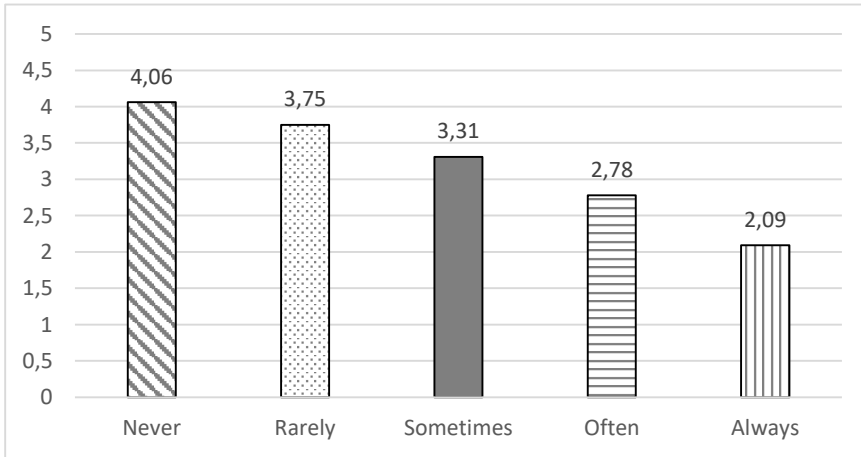
of using German outside of the classroom increases. The findings demonstrate the impact of active German language use outside of the classroom on foreign language speaking skills.

Figure 7. *The Relationship Between the Frequency of Listening and Watching in German Outside of Class (TV, TV series, music, etc.) and German Speaking Anxiety*



The frequency of listening to and watching in German outside of class (TV, TV series, music, etc.) has a significant impact on the participants' German-speaking anxiety ($p > 0.05$). The participants' German-speaking anxiety lessens as the frequency of listening to and watching in German outside of the classroom increases. According to Bozorgian (2012), listening abilities have a favorable effect on other talents. Rost (1994) indicated that listening is a very effective technique for increasing speaking abilities because listening is an interactive tool for the learner and it plays a significant part in enhancing speaking skills. As listening and speaking skills are intertwined, these two skills should be acquired interactively.

Figure 8. *The Relationship Between the Frequency of Reading in German Outside of Class and German Speaking Anxiety of the Participants*



The frequency of reading in German outside of class has a significant impact on the participants' German-speaking anxiety ($p > 0.05$). The participants' German-speaking anxiety lessens as the frequency of reading in German outside of the classroom increases. According to Demir's (2017)

research, time spent on reading has a positive effect on speaking skills. There is a linear relationship between reading and speaking anxiety, as confirmed by the findings.

Findings I

When we look at the quantitative part of the study, we can see that the participants' German-speaking anxieties vary significantly depending on their age, length of time spent in a German-speaking country, frequency of using German in and out of the classroom, and, in this case, frequency of listening, watching, and reading in German outside the classroom. The fear of speaking German reduces as the participants' age, the length of their stay in countries where German is the official language, and the frequency with which they use German outside and inside the classroom increases. Furthermore, the anxiety about speaking German decreased as the frequency of listening, watching, and reading German outside of the classroom rose. The hypotheses were determined to include these results. The participants' German-speaking anxiety does not differ significantly according to their class level, which is noteworthy.

The participants were asked open-ended and multiple-choice questions in the second stage of the quantitative research, such as when they had the most difficulty with grammar while speaking German and the impact of grammar on speaking anxiety, which is the study's main problem. The majority (71.1%) stated speaking was the most challenging of the four basic skills, followed by 14.1 percent for listening, 12.7 percent for writing, and 2.1 percent for reading. The participants provided similar responses for the points where they had the most difficulties while speaking German, such as grammar, sentence formation, vocabulary, subject matter, and pronunciation. These challenging points in grammar consisted of the following language structures: Subjunctive, Relative Clauses, Subordinate Clauses, Passive, Tenses, and Participle II (Konjunktiv, Relativsätze, Nebensätze, Passiv, Zeitformen, and Partizip II). While speaking German, 43% of the participants stated that they had difficulties in Past perfect tense (Plusquamperfekt), 23.9% in Past tense (Präteritum), 21.1% in future II tense, and 8.5% in Perfect, and others in present tense and future I. The most challenging parts of speaking German, according to 43.7 percent of participants, were using verbs, 24.6 percent using adjuvants, and 16.2 percent using adverbs. In terms of sentence structures, 96.5 percent of participants said they struggled with long sentences, while 85.2 percent struggled with inverted sentences. The qualitative stage of the study was designed in accordance with the quantitative study findings.

Qualitative Research

The phenomenology design, one of the qualitative research methods, was adopted. Phenomenology design is a qualitative research method in which individuals convey their experiences of a phenomenon (Moustakas, 1994; Giorgi, 2009; Creswell & Creswell, 2018). Qualitative research data are collected using a semi-structured interview. In semi-structured interviews, the questions are prepared in advance, but during the interview, the questions can be expressed flexibly, the order of the questions may alter, and the answers may vary according to the participant (Merriam & Tisdell, 2016, s. 110).

In this part of the research, answers to the following questions were sought:

- What are the participants' views on speaking German?
- How do the participants feel when speaking German?
- Which language structures do the participants have the most difficulty with?

The sample size of qualitative research varies according to the design used. The phenomenology design requires three to ten people (Creswell & Creswell, 2018). In this direction, within the framework of the data obtained from the quantitative part of the research, five participants were randomly selected from the cohort with high German-speaking anxiety and included in the qualitative data collection stage.

The participants' perspectives regarding speaking German in the oral interview were obtained in the first stage of the qualitative research. Five open-ended questions were posed to the participants in this phase, allowing them to express themselves freely. Based on the responses they gave in the questionnaire, the participants were asked to compose sentences in the grammatical structures, Subjunctive, past perfect and future II (Konjunktiv, Plusquamperfekt, Futur II), that they had the greatest difficulty with in speaking German. The answers given by the participants in the tests were recorded with the consent of the participants, and the analysis was conducted by the researchers by transcribing these recordings. At the end of the oral interview, six open-ended questions were asked with a semi-structured interview form in order to gather qualitative data and to determine the participants' feelings about speaking German and their views on the factors they had the most difficulty with. The questions in the interview form were created based on the general experience of the participants' views on speaking German and by scanning the relevant literature. The responses provided by the participants in the tests were recorded with their permission, and the researchers conducted the analysis after transcribing the recordings. Six open-ended questions were asked at the end of the oral interview with a semi-structured interview form in order to collect qualitative data and determine the participants' opinions about speaking German and their perspectives on the elements they found most difficult. The interview questions were developed based on the participants' overall experience with speaking German and a review of the relevant literature. The researcher ensured that the questions were neither leading or complex, and that the participants could clearly express themselves. A draft form of questions was produced and analyzed by two experts in the field to examine the clarity of the questions and their suitability for the goal. After making the necessary changes, the final version of the questions was prepared. On the basis of the concept of confidentiality, participants were informed that their data would only be used for scientific purposes. Interviews were conducted on a voluntary basis.

The responses gathered from the participants were analyzed through content analysis in the study that examined their perspectives on speaking German. The researchers read and coded the responses given by the participants in the oral interview and semi-structured interview. Codes with similar features were categorized together. The researchers re-evaluated the categories they had generated, and themes were formed based on the links among the categories. As a result, the research offered a rich description.

Findings II

This section of the study focuses on obtaining a better understanding of the student's state of mind while learning a foreign language, rather than obtaining some conclusive evidence for their ability to speak German. As a result, it is important to emphasize that the research findings are limited to the students that took part in the study. The opinions of the students who took part in the study were divided into three. When the responses of the participants were scrutinized concerning their feelings when speaking German, it was discovered that the majority of them expressed their sentiments using a lot of anxiety-related expressions, including tension, dread, excitement, and shame.

During the research direct quotations from students were used in order to present the results under the mentioned three headings. The responses of the students who answered in a consistent and similar

manner were (grouped) categorized under one of these same headings. Therefore, this study did not incorporate all of the participants' responses but only the relevant statements of the participants.

P1. I felt nervousness, fear of doing something wrong, and shame. I feel nervous about my lack of knowledge of German.

P2. I was a little excited and a little nervous because I did not know the topics of the questions.

P3. Normally I'm a relaxed person, but when I was recording, I got excited. The last part was difficult because I was excited. I can't think of anything on the subject.

Different replies emerged when the factors that the participants had difficulties speaking German were explored. These answers were gathered under 3 sub-themes: individual factors; external factors and grammar, which confirmed the quantitative research findings.

Individual Factors

The majority of the participants described their difficulties speaking German as needing to respond quickly and improvise. Furthermore, one participant remarked that it was difficult not to receive feedback from the other person regarding their proper or incorrect use of language.

P1. Understanding the questions and feeling as if I have to answer them in a short time and giving an impromptu answer immediately.

P4. Since I was not informed about the subject of the questions to be moderated, I could not provide good enough answers at some points.

P3. I had to think fast, and I was really excited because of the recording.

P2. It was a little challenging not to get any feedback from the other party that we answered correctly or incorrectly.

The participants claimed that their inability to think in German was the cause of their difficulties in certain issues while speaking German, and that they formulated the expression in Turkish in their mind before speaking.

P1. In questions 4 and 5, I had difficulty in the part about climate because I couldn't make up my mind in Turkish without being prepared, and I was expected to answer in a language that I don't know exactly as I feel nervous about my lack of knowledge of German.

P2. I had a harder time commenting on climate change than others because even speaking in Turkish on this subject is more complicated than other questions.

P3. I am a fast-speaking person. But I can't think in German at the same time. So when I talk about a general topic, I have to think.

Individual factors in the areas where participants have trouble speaking German are grouped into two sub-categories, according to their comments being unprepared and needing to think rapidly, and not being able to think in German.

External Factors

The findings revealed that some individuals believe they must be flawless when speaking German and are concerned about how they are perceived by others. They said they were worried about what people would think of them if they spoke German and that they felt under pressure.

P1. It's like I had to be perfect because it's a language that's out of my comfort zone, which I didn't fully master. The fear of what people will think when it's the other way around makes people forget what they already know. Social pressure is the most challenging factor.

P2. The possibility that if I answer wrong, others will think that I am not a good and successful student.

Grammar

The past tense and Subjunctive were mentioned as linguistic constructs that the participants struggled with. The reason for this is that they did not discuss these concerns or utilize these grammar rules very frequently. One participant mentioned that they worked primarily through writing and did not communicate much in German.

P1. It's the past tense because the verbs that need to be known grammatically, remembering that they are regular or irregular, making sentences with conjunctions, it was hard to imagine what the sentence order would be like at that time, I guess I had a hard time since I work by writing and never speak.

P2. topic, I had difficulty exemplifying Subjunctive 1 and 2 since my grammar studies are more about future, past, and present tense.

Furthermore, the ability to convey oneself to others when speaking is emphasized as being more important than grammar rules.

P4. I didn't feel like I had a problem with grammar because I don't see grammar as a problem. Since I think that languages are a means of communication, the important thing for me is not which verb I use and how I conjugate that verb, but whether the other person can understand me or not.

Factors That Facilitate Speaking German

When the participants' strategies for speaking German are investigated, it is clear that they each benefit from different methods. The participants indicated that they exclusively spoke using words and giving examples, and that they completed sentences by thinking word-for-word.

S2. To speak on a word-by-word basis without considering grammatical issues too much.

S3. I will give an example of the subject. So I feel calmer.

S1. I tried to think of it word for word and create sentences based on it, and paused to gain time.

S4. Since I think that languages are a means of communication, the important thing for me is not which verb I use and how I conjugate that verb, but whether the other person can understand me or not.

Results and Conclusion

The impact of grammar on speaking anxiety was highlighted in this study in the department that provides education and training in German as a foreign language. Some of the studies that have been published so far on speaking anxiety in a foreign language are Shabani (2012), Al-Khasawneh (2016), Gopang, Bughio and Pathan (2015) and Naudhani, Wu and Naudhani (2018). The common thread running through these studies is that they all emphasize the rise in learners' speaking anxiety when it comes to foreign languages. They emphasize that individual and social factors may contribute to these concerns. Rahmat (2019) went a step further and attempted to clarify the issue using the concept of fear rather than anxiety, implying that if fear is not overcome, people will become trapped in a vicious cycle and even fear the lesson. In light of these studies, the effects of various variables were considered in the first part of the study, and German speaking concerns were raised in general. The effect of grammar on the participants' speaking anxiety was investigated. A questionnaire was used to collect data on variables such as age, class level, length of stay in a country where German is the official language, listening to German in and out of the classroom, and watching and reading in German. According to their responses, subjunctive mood, relative clauses, subordinate clauses, passive, past perfect tense (Plusquamperfekt), and future II tense were the grammatical subjects they were most concerned about when speaking German as a foreign language. In terms of sentence structures, 96.5% of participants reported difficulty with long sentences and 85.2% with inverted sentences. It aimed to discover the relationship between various variables and grammar by taking into account various variables. At this point, we can say that various variables have a direct impact on grammar.

When the responses were examined, it was discovered that there were differences in grammar form and content, particularly in their mother tongue, among the grammar topics that cause anxiety. In addition, they feel safe in straight and short sentences, which corresponds to the A2 Level, according to the Common European Framework. From this perspective, the participants are attempting to learn and use their mother tongue by associating it with grammar topics. In the qualitative research stage, five questions were asked of the participants in the form of oral interviews, in accordance with the findings of the quantitative research. To prevent the answers from being memorized, the participants were only given the number of questions and grammar topics ahead of time, but not the content of these five questions.

The results of the oral interview generally match those of the quantitative research. An in-depth analysis of the participants' German speaking anxiety was conducted in this section of the study. As a result, there were a limited number of participants. The participants in the oral interview attempted to form short sentences. It was discovered that the longer the sentence, the higher the anxiety level of the participants and the higher the error rate. They confused the vocabulary and grammar subjects more as well. Similarly, they avoided subjunctive mood sentences, relative clauses, subordinate clauses, passive, past perfect, and futur II titles, or they wanted to change the subject immediately after their sentence. A participant who has no experience abroad tends to make sentences with the past at the point of past perfect (Plusquamperfekt), which is a grammar subject that is not in their mother tongue. It was discovered that the impact of grammar on speaking anxiety in German as a foreign language has increased significantly, particularly in grammar issues that are not in their mother tongue.

The findings from the qualitative data of the research grouped the participants' opinions on speaking German into three themes: the students' feelings while speaking German, the points they have difficulty speaking German, and the factors that facilitate speaking German. The reasons for the participants' difficulty speaking German are divided into three sub-themes: individual factors, grammar, and external factors. Looking at the first theme, it is clear that the participants express their anxiety about speaking German through expressions of tension, fear, excitement, and shame. This backs up the findings from the first part of the study about the participants' German-speaking anxiety. Individual factors related to the second theme included being unprepared; responding quickly; not receiving feedback from the other person; not being able to think in German; and a desire to translate from Turkish. The external factors were perfection, what people thought of them, and how they felt pressured, whereas the grammatical factors included the fact that they did not use certain grammar rules excessively, that they always studied by writing, and that they did not use much grammar while speaking. This data emphasizes the significance of grammar and speaking skills, which is the study's goal. Finally, the participants stated that they do not consider grammar rules to be helpful when speaking German. Based on these data, it was discovered how effective grammar knowledge is in speaking skills and how a lack of grammar creates a deficiency in speaking skills. Grammar education should be prioritized and a solid grammar foundation should be established in order to fully utilize basic skills in foreign language education, particularly speaking skills. Furthermore, in order to develop speaking skills, four major language skills should be acquired as a whole, because speaking skills are not fully realized or the language anxiety level increases when the other skills are not used sufficiently in foreign language education.

References

- Al-Khasawneh, F. M. (2016). Investigating foreign language learning anxiety: A case of Saudi undergraduate EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 137-148.
- Andrade M & Williams, K. (2009) Foreign language anxiety in Japanese EFL university classes: physical, emotional, expressive and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal* 29, 1-24.
- Babae, R. & Yahya, W. R. B. W. (2014). Significance of literature in foreign language teaching. *International Education Studies*, 7(4), 80-85.
- Boldan, M. N. (2019). *A study on foreign language speaking anxiety of pre-service ELT teachers*. Master Thesis, Balıkesir University, Social Sciences Institute, Balıkesir.
- Bozorgian, H. (2012). The relationship between listening and other language skills in international English language testing system. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 657-663.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K.A. & Long, J.S. (Ed.) *Testing structural equation models* (s. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Clinch, J.J. & Keselman, H.J. (1982). Parametric alternatives to the analysis of variance. *Journal of Educational Statistics*, 7(3), 207-214.
- Creswell, J. W. & Creswell J. D. (2018). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Demir, S. (2017). An evaluation of oral language: The relationship between listening, speaking and self-efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1457-1467
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety: The cognitive perspective*. London: Lawrence Erlbaum
- Foss, K. A. & Reitzel, A. C. (1988). A relational model for managing second language anxiety. *TESOL Quarterly*, 22(3), 437-454.

- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. & Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85.
- Gopang, I. B., Bughio, F. A. & Pathan, H. (2015). Investigating foreign language learning anxiety among students learning English in a public sector university, Pakistan. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, Vol 3(4), pp 27-387.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und sozialwissenschaften-für Bachelor*. Springer-Verlag.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W. & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field methods*, 18(1), 3-20.
- Knappertsbusch, F., Langfeldt, B. & Kelle, U. (2021). Mixed-Methods and Multimethod Research. In *Soziologie-Sociology in the German-Speaking World* (pp. 261-272). De Gruyter Oldenbourg.
- Lance, C. E., Butts, M. M. & Michels, L. C. (2006). The sources of four commonly reported cutoff criteria: What did they really say?. *Organizational research methods*, 9(2), 202-220.
- Leary, M. R. (2001). Social anxiety as an early warning system: A refinement and extension of the self-presentation theory of social anxiety. In S. G. Hofmann & P. M. DiBartolo (Eds.), *From social anxiety to social phobia: Multiple perspectives* (pp. 321-334). Allyn & Bacon.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Naudhani, M, Wu, Z. & Naudhani, S. (2018). Exploring the factors of foreign language anxiety among Chinese undergraduate English majors and non-English major. *International Journal of English Linguistics*, 8(5), 142-150.
- Nerlicki, K. (2011). *Lernerreflexionen im Blickpunkt. Polnische Germanistikstudentenüber ihre fremdsprachlichen Lern- und Kommunikationserfahrungen*. Hamburg: Dr. Kovac Verlag.
- Peters, J. H. & Dörfler, T. (2014). *Abschlussarbeiten in der Psychologie und den Sozialwissenschaften: Planen, Durchführen und Auswerten*. Pearson.
- Rahmat, N. H. (2019). Cycle of fear in learning: The case for three language skills. *American Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(1), 151-162.
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. London: Penguin Group.
- Şahin Toptaş, A. & Koçak, M. (2021). Almanca konuşma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik analizi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 8(2), 711-724.
- Schlenker, B. R. & Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization model. *Psychological Bulletin*, 92(3), 641-669. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.92.3.641>
- Shabani, M. B. (2012). Levels and sources of language anxiety and fear of negative evaluation among Iranian efl learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(1), 2378-2838.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Korrigierter Nachdruck 2003*. Heidelberg, Berlin: Akad. Verlag.
- Strohner, H. (2006). *Kommunikation: kognitive Grundlagen und praktische Anwendungen*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht Verlag.

- Tan, W. Y. (1982). Sampling distributions and robustness of t, F and variance ratio in two samples and ANOVA models with respect to departure from normality. *Communications in Statistics: Theory and Methods*, 11(7), 731-750.
- Tomarken, A. J. & Serlin, R. C. (1986). Comparison of ANOVA alternatives under variance heterogeneity and specific noncentrality structures. *Psychological Bulletin*, 99(1), 90-99.
- Tutula, A. (2006). *Language Anxiety and classroom dynamics: A study of the adult beginner*. Bielsko-Biala, Poland: Wydawnictwo ATH.
- Yılmaz, D. & Sakarya Maden, S. (2016). Dil öğrenim sürecinde Almanca öğretmen adaylarının kaygı tutumlarına ilişkin bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 201-211.

48. Küçük Hafiyeler ve Göl Çocukları romanları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme

Ülkü YILDIRIM¹

Fatma ALTUN²

APA: Yıldırım, Ü. & Altun, F. (2023). Küçük Hafiyeler ve Göl Çocukları romanları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 780-793. DOI: 10.29000/rumelide.1283475

Öz

Çocuk edebiyatı çocukların büyüme ve gelişmelerine, onların bilişsel gelişimine, hayal güçlerini geliştirmelerine, ilgi ve zevklerine hitap ederek eğlenmelerine katkı sağlayan çocuksu bir edebiyattır. Çocuk romanları da bu alanda yazılan eserlerdendir. Çocuk romanlarında çocuğun kendisini kahramanların yerine koyarak gerçek ya da fantastik bir dünyada kurgulanmış olaylar yoluyla dünyayı anlaması beklenir. Çocuk, romanda anlatılan konular yoluyla kendi yaşamındaki tecrübelerini karşılaştırır ve bu da çocukta bir farkındalık yaratır. Genelde bu eserlerde ana karakterler çocuktur. Ayrıca çocuk romanlarının dil ve anlatım bakımından da çocuk için anlaşılır olması önemlidir. İncelememize konu olan romanlardan ilki Alman edebiyatının önemli çocuk edebiyatı yazarlarından olan Erich Kästner'in "Küçük Hafiyeler" romanıdır. Diğeri ise Türk edebiyatının önemli çocuk yazarlarından İbrahim Örs'ün, daha önce MEB tavsiyeli 100 Temel Eser'e dahil olmuş "Göl Çocukları" adlı romanıdır. Bu çalışmada, yarım yüzyılı aşkın arayla yazılmış bu iki romanın konu ve içerik bakımından bir karşılaştırması yapılmıştır. İncelemede karşılaştırmalı edebiyat metodu olan ve eserleri bir metin olarak görüp, eserin içeriğini, anlattığı konuları ve öze inerek eserlerde yer alan ortak motifleri karşılaştırmayı hedefleyen metne bağlı inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle iki eserde özellikle konu olan dedektiflik motifi ile bu motifin etrafında gelişen, çocuklar arasındaki arkadaşlık, iş birliği, yardımlaşma, dayanışma, cesaret ve çocukların yetişkinler gibi hareket etmesi gibi ortak içerikler ele alınmıştır. Aynı zamanda yazarların bu konuları nasıl işlediği, seçtikleri çocuk ve yetişkin karakterlerin özellikleri ve romanların dil ve üslup olarak karşılaştırılmasına da değinilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çocuk edebiyatı, Göl Çocukları, Küçük Hafiyeler, karşılaştırmalı edebiyat

A comparative analysis on the children novels *Küçük Hafiyeler* and *Göl Çocukları*

Abstract

Children's Literature is a childish one which contributes children's growth and development, their cognitive development, their amusement by addressing to their interests and pleasure. Children's novels are written products of this fields, too. It is expected that children can make a good sense of the World via the events happening in a real or fictional World by putting themselves into the characters in children novels. Child compares his experiences with the topics in the novel and so get

¹ YL Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Alman Dili ve Eğitimi, Yabancı Diller ABD (Samsun, Türkiye), 21280818@stu.omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7221-0347 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283475]

² Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Alman Dili ve Eğitimi, Yabancı Diller ABD (Samsun, Türkiye), fatma.altun1@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0818-5447

an awareness. Generally the main characters in these types of books are children. It is also important that the language and narrative style should be suitable for children's perception. The first novel is 'Küçük Hafiyeler' which was written by Erich Kästner who was one of the important children's novelists of German Literature and which made his name a novelist. The other one is 'Göl Çocukları' which was written by İbrahim Örs who was one of the important children's novelists in Turkish Literature and which was also once recommended within the scope of 100 basic works prepared by the Ministry of National Education. In this study, these two novels, which were written half a century apart, were compared in terms of subject and content. In this study, we used textual analysis method of Comparative Literature which examines the subjects and contents of the works and aims to compare the common motifs. With this method, we studied on detective motif which especially surrounded the two novels and the common contents around detective work such as friendship, cooperation, solidarity, courage and behaving like adults. We also compared how the novelists narrated their book with these contents, characteristics of the children and the adults in their novels and the language and narrative style they used.

Keywords: Children literature, Göl Çocukları, Küçük Hafiyeler, comparative literature

1. Giriş

"Edebiyat eserlerini inceleyen, araştıran edebiyat biliminin bir dalı, 'Karşılaştırma Edebiyat Bilimi'dir. Görevi, işlevi, farklı dillerde yazılmış iki eseri konu, düşünce ya da biçim bakımından incelemek, ortak, benzer ve farklı yanlarını tespit etmek, nedenleri üzerine yorumlar getirmektir." (Aytaç, 2016). Karşılaştırma edebiyat sayesinde kendi eserlerimizi daha iyi keşfetme, edebiyatımızı ve kültürümüzü daha yakından öğrenme fırsatı buluruz. Yabancı bir eseri okuyup incelediğimizde eserlerimize daha farklı bir bakış açısı ile bakmayı öğreniriz. Her iki eserde ortak konuların nasıl işlediğini kıyaslamak, benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarmak, bunlar üzerine yorumlar yapmak, yabancı bir eserde tüm bunları anlamaya çalışırken, kendi kültürümüze ait eserleri de daha iyi anlamamıza olanak tanır. Eserlere katılan zenginliklerin farkında oluruz.

Kendi ülkemizden farklı olan eserleri incelemek bireyin eleştirel özelliğini geliştirir ve kendinin olana daha duyarlı bir bakış açısı ile bakar. İki eserin incelenmesi daha geniş bir perspektife ihtiyaç duyar. Kendi eserlerimizi nasıl daha mükemmel hale getireceğimiz noktasında bize ışık tutar. Dünyayı yeniden algılama şansı verir. İnsanlığın ortak kültür hazinelerini oluşturan edebi eserlerdeki ortak noktaları tespit etmek, özellikle ulusal edebiyatın güçlenmesine ve gelişmesine yardımcı olacak donanıma ulaşmamıza vesile olur. Her şeyden öte eleştirel mesafe ve nesnellik sağlar (Aytaç, 2016).

Karşılaştırma edebiyat bilimi hem farklı uluslara ait hem de milli sınırlar içerisinde en az iki eserin incelenmesi şeklinde olabilir. Bu edebiyat bilimi çalışmalarını genellikle içerik yani konu ağırlıklı yapılmaktadır. Benzer hatta aynı konuyu esas alan, benzer motifleri işleyen eserlere rastlamamız her zaman olasıdır. Çünkü ister aynı dönemlerde yaşamış olsunlar ister farklı dönemlerde yaşasınlar, yazarların birbirlerinin eserlerini takip etmeleri, etkilenmeleri, kendilerine bu eserlerden bir şeyler katarak kendi eserini geliştirmeleri olağandır. Bu incelemede üzerinde durduğumuz ve karşılaştırdığımız iki roman yazılış tarihleri bakımından aynı yüzyıla denk gelmektedir. Her ikisi de 20. yüzyıl eserleri olan iki çocuk romanıdır. Alman romancı Erich Kästner (1899-1974), Almanca adı 'Emil und die Detektive' olan dilimize 'Küçük Hafiyeler (Emil ve Detektifler)' olarak çevrilmiş çocuk romanını 1928 yılında yazmıştır. İncelemede romanın Serap Sezgin tarafından yapılmış ve Can Sanat Yayınları tarafından 18.baskısı olarak yayınlanmış çevirisinden istifade edilmiştir. Romanın Almanca

orijinal baskısından alıntılar yapmak için yararlanılmıştır. Bu romanla karşılaştırdığımız, İbrahim Örs'ün(1928-1992) '*Göl Çocukları*' romanı ise 1980'de kaleme aldığı Türk çocuk edebiyatı romanıdır. Her iki romancı da eserlerini dedektiflik (polisye) konusu etrafında şekillendirmiş ve çocuklarda ilgi ve merak uyandıracak, onları maceradan maceraya koşturarak sürükleyecek çocuk romanları ile Alman ve Türk edebiyatına iki önemli eser kazandırmışlardır. Çocuklara hitap edecek eserler vermek kolay değildir, incelik ister. Çocuklar kendi akranlarının kahraman olarak seçtiği romanlarda onların serüvenlerini okurken keyif alırlar. Keyif almanın yanı sıra hayata dair bilmeleri gereken problemleri ve çözümleri de okudukları romanlarda bulma fırsatları olur. Sınırlı olan hayat tecrübeleri genişler, kendilerini romanlardaki çocuklarla özdeşleştirirler ya da farklı ve geniş karakter yelpazesine sahip romanlar sayesinde pek çok insan tipi üzerinde düşünme fırsatı bulurlar (Keleş Kurtoğlu, 2018).

Çocuk romanları içerik olarak güzel değerleri çocuğa aşlamayı hedefler. Genelde işlenen konular iyilik, güzellik, yardımseverlik, dürüstlük vb. gibi güzel kişisel özelliklerdir. İyiler ve kötüler arasında geçen bir konu varsa her zaman iyiler kazanır. 20. yüzyıla birlikte gelişen ve modernleşen dünyada çocuk romanlarına daha fazla önem verilmiş ve çocuklara hitap edecek eserler ortaya çıkmaya başlanmıştır (Asutay, 2018). İncelediğimiz iki roman bunun en güzel örnekleridir. Hem *Küçük Hafiyeler* hem de *Göl Çocukları* romanları dedektiflik konularıyla çocuklara hitap eden, bunun yanında arkadaşlık, dostluk, yardımlaşma, dayanışma, iş birliği gibi değerleri alt motifler olarak işleyen ve iyinin kazanıp kötünün kaybettiği romanlardır. Roman yazıldığı dönemlerdeki çocukların ihtiyaç duyduğu tüm donanıma sahiptirler.

Roman türü olarak aynı kategoride, 'dedektiflik romanı' olarak incelenebilecek iki romanı ele alıp benzer ve farklı yanlarını, ortak konu ve motiflerden yola çıkarak yorumlamaya çalıştık. Yazarların romanlarında bu konuları nasıl ele aldıklarını, seçtikleri ana ve yardımcı karakterlerin özelliklerini, kullandıkları dil ve anlatım tarzını geniş bir perspektiften göstermeye çalışarak benzer ve farklı bakış açılarına dikkat çekmeyi istedik. Çocuğa yönelik dedektiflik (polisye) romanları, çocukların gelişim düzeyine uygun bir şekilde resmedilmeli, aşırı şiddet ve benzer unsurlara yer verilmemelidir. Olaylar tesadüfen değil de gerçeğe uygun yöntemlerle çözülmeli ve eserlerdeki merak ve şüphe duygusu canlı tutularak çocuğun romana olan ilgisi devam etmelidir (Yakar, 2017). Bu tarz romanlarda genelde çocuk kahramanlar dedektif rolüne girerler ve suçu ya da suçluyu ortaya çıkarmaya çalışırlar. Nitekim incelediğimiz İlk roman olan *Küçük Hafiyeler*'de Emil karakteri büyük şehirde yeni tanıştığı arkadaşları ile parasını çalan hırsızın peşine düşer ve suçluyu ortaya çıkarır. Diğer romanımız *Göl Çocukları*'nda ise Selçuk ve Duygu köylerine gelen Alman turistten şüphelenerek onun bir tarihi eser kaçakçısı olduğunu ortaya çıkarırlar. Bu anlamda her iki roman için de dedektiflik romanı diyebiliriz.

İncelemede karşılaştırmalı edebiyat metodu olan ve eserleri bir metin olarak görüp, eserin içeriğini, anlattığı konuları ve öze inerek eserlerde yer alan ortak motifleri karşılaştırmayı hedefleyen metne bağlı inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle iki eserde özellikle konu olan dedektiflik motifi ile bu motifin etrafında gelişen, çocuklar arasındaki arkadaşlık, dostluk, iş birliği, yardımlaşma, dayanışma, cesaret ve çocukların yetişkinler gibi hareket etmesi gibi ortak içerikler ele alınmıştır. Aynı zamanda yazarların bu konuları nasıl işlediği, seçtikleri çocuk ve yetişkin karakterlerin özellikleri, romanlarda dikkatimizi çeken toplumsal ve kültürel detaylar ile romanların dil ve üslup olarak karşılaştırılmasına da değinilmiştir.

2. Küçük Hafiyeler ve Göl Çocukları romanlarının yazarları ve roman özetleri

“*Küçük Hafiyeler*” adlı eserin yazarı Erich Kästner Alman çocuk edebiyatında yeni bir çığır açmış, çocuk kitaplarını gerçekçi temeller üzerine oturtmuştur. Erich Kästner, 23 Şubat 1899’da Dresden’de doğar. Birinci Dünya Savaşı’na katılır. Savaşın sona liseyi bitirir ve üniversitede Alman dili, tarih, felsefe ve tiyatro tarihi okur. Gazetelerde redaktör ve tiyatro eleştirmeni olarak çalışır. 1933’te iktidardaki Nasyonal Sosyalistler tarafından bütün kitapları yakılır. İki kez Gestapo tarafından tutuklanır ve 1943 yılında yazı yazması yasaklanır. Savaşın sona tiyatro ve film alanlarında çalışır. 1966 yılında edebiyat çalışmalarına son verir. 1974 yılında Münih’te ölür. Yaşamı boyunca yapıtları için pek çok ödül alır. Çocuklar için yazmış olduğu kitaplar bütün dünyada çeşitli dillere çevrilir.

İncelemenin konusunu teşkil eden yazarın 1928 yılında meydana getirdiği, Almanca adı “Emil und die Dedektive” olan ve dilimize “*Küçük Hafiyeler*” veya “*Küçük Dedektif*” adı ile çevrilen roman Erich Kästner’in yazmış olduğu ikinci romandır. Yazar bu romanı ile dikkatleri üzerine çeker, bu eseri çocuk klasikleri arasına girer. Bu eser yazarın adını romancı olarak duyuran romanıdır. Alman çocuk edebiyatı bu romanla yeni bir döneme başlar. “*Açıkgöz Budalalar, Uçan Sınıf, Palavracı Baron, Noktacık ve Anton, Hayvanlar Toplantısı*” gibi çocuk romanları ile dünya edebiyatının önemli çocuk romancılarından biri olan yazarın bu eseri birçok dile çevrilir. Romanda babası olmayan Emil adında bir çocuğun annesi ile birlikte küçük bir kasaba olan Neusstadt’da yaşamasını ve tatil için bir haftalığına Berlin’e, teyzesi ve anneannesinin yanına giderken trende parasını çaldırmasıyla başından geçen bir dizi olayı konu almaktadır.

Emil’in annesi Bayan Tischbein, kocası öldükten sonra geçimlerini sağlamak için evinin bir odasını bir berber dükkanına dönüştürür ve bütün gün kasabanın kadınlarının saçlarını yapmakla meşguldür. Emil annesi için iyi bir evlat olmaya çalışır ve sınıfının birincisi olarak onu mutlu eder. Çünkü annesi gerektiğinde onu hiçbir şeyden mahrum bırakmaz. Emil yeteri kadar büyüdüğü ve Berlin’i hiç görmediği için annesi onu tatilde bir haftalığına kız kardeşi Martha teyzesine yollamak ister. Emil’in büyükannesi de Martha teyzesi ile birlikte yaşamaktadır. Ayrıca bir de kuzeni Pony Hütchen var. Büyükanne ve Pony, Emil’i Berlin de ineceği Friedrichstraße tren istasyonunda çiçekçinin önünde karşılayacaktır. Annesi Emil’e büyükannesine götürmesi için 140 Mark emanet eder ve çaldırılmaması için onu sıkı sıkı tembihler. Emil annesinin zarf içine koyduğu üç banknot şeklindeki (100+20+20) parayı ceketinin iç cebine yerleştirir. Yolda polis çavuşu Jescke ile karşılaşılır, Emil’in rengi atar.

Bu korku Emil’in başına gelecek talihsiz olayda polisten yardım istemesine engel olacaktır. Emil tren kompartımanında yerini alır. Yol arkadaşları melon şapkalı gazete okuyan ve Emil’e daha sonra çikolata verip kibarlık yapan bir adam, Emil’in yaşadığı yerdeki Bay Kurzhals’ı tanıyan ve ona selam yollayan Bayan Jakob, hırıltılı adam ve tığ işi yapan bir başka kadındır. Tren durunca melon şapkalı adam dışında hepsi iner, Emil tedirgin olur, tuvalete gidip paraları zarfla birlikte iç cebine toplu iğne ile iğneler. Melon şapkalı adam uykuya dalar. Emil uyumamak için çok mücadele verir fakat sonunda yenik düşer. Uyandığında paralar da adam da yoktur, panik içinde adamı şapkasından tanıyarak bir başka kompartımandan indiğini görür. Emil ne yapacağını bilemez, polise söylerse ona inanmayacaklarını düşünür ve o da trenden inerek adamın peşine düşer. Bu Emil’in inmesi gereken duraktan bir önceki duraktır. Bu takip sırasında Emil, Gustav adında bir arkadaş edinir. Gustav şehirdeki tüm arkadaşlarını toplar gelir ve Emil için bir dedektiflik serüveni başlar. Çocuklar arasında görev dağılımı yapılır ve günü melon şapkalı adamın geçirdiği otelden sabah çıkmasını bekleyerek bitirirler. Bu arada Emil büyükannesine çocuklardan biri ile haber yollamıştır, yolladığı çocukla birlikte kuzeni Pony de olaylara dahil olur. Büyüklerin henüz hiçbir şeyden haberi yoktur. Adam dışarı çıkınca etrafını saran çocuklarla

karşılaşır ve hızlıca kendini bankaya atar. Çocuklardan ikisi de içeri girer. Adam cebinden çıkardığı banknotları bozdurmak üzereyken çocuklar için içeri girer. Banka müdürü olaya el koyar. Emil içeri girer ve iğne izlerini göstererek banknotların kendisine ait olduğunu ispatlar. Karakoldaki sorgulama sürecinin ardından Emil teyzesinin evine döner. Çocuklar aslında üzerine ödül konulmuş bir soyguncuyu yakalamıştır. Bunun üzerine Emil ve arkadaşları gazetelere haber olur ve ertesi gün Emil'e teyzesinin evinde 1000 Mark para ödülü verilir. Durumdan hemen annesi haberdar edilir ve o da Berlin'e oğlunun yanına gelir.

Göl Çocukları adlı çocuk romanının yazarı, İbrahim Örs 1928'de Trabzon'da doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Trabzon'da tamamladı. Gazi Eğitim Enstitüsü'nü bitirdi ve eğitimci olarak bir süre görev yaptı. Gazeteciliğe lise yıllarında Trabzon'da "Yeni Yol" gazetesinde başladı ve mesleğini "Son Saat" ve "Milliyet" gazetelerinde sürdürdü. Milliyet gazetesinin Diyarbakır bürosu şefliğini yaptı. 1955 Türkiye Gazeteciler Sendikası Haber Yarışması'nda üçüncülük ödülünü aldı. Gazeteci kimliği ile bilinen İbrahim Örs aynı zamanda 1970-1985 yılları arasında çocuklara yönelik 10 eser yazmıştır. Yazarın "*Göl Çocukları*" adlı eseri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında yayımlanan "İlköğretim Okullarında Okutulacak 100 Temel Eser" adlı listede yer almıştır. "*Göl Çocukları*" adlı eser daha önce "*Cambazlar Kralı*" adıyla yayımlandığı için içeriği aynı olması sebebiyle "*Cambazlar Kralı*" adıyla yapılan yayımı kapsam dışı tutulmuştur. Yazarın dilinin sade, anlatımının akıcı ve duru olması; eserlerin daha çok macera türünde olması öğrencilere okuma becerisi kazandırma konusunda faydalı olmuştur. Yazarın "*Muhtarın Yeğenleri*, *Onur Çocuğu*, *Mücahit'in Oğlu*, *Almanya Öyküsü*, *Balıkli Köy*, *Çocuk Cumhuriyeti*, *Büyük Tutku*, *Yeşil Mağara*", Türk çocuk edebiyatına kazandırdığı çocuk romanlarıdır.

İncelememizde ele aldığımız yazarın *Göl Çocukları* romanı, köyde yaşayan, başarılı ve meraklı iki öğrenci olan Duygu ve Selçuk'un köylerine gelen yabancı bir adamın tarihi eser kaçakçısı olduğunu ortaya çıkarmalarını konu alan bir çocuk romanıdır. Roman köydeki gölde gerçekleşen köpek yarışı ile başlar. Çocuklar da köpekleri ile yarışmaya katılırlar. Yarışmada köpeklerden sahiplerinin attıkları tahta parçalarını gölden alıp en önce yüzerek sahile varmaları beklenmektedir. Bütün köylü oradadır. Muhtar Rüstem, köy ihtiyar heyetinden bazıları ve Jandarma Karakol Komutanı Uzatmalı Çavuş Selami de orada yerini alır. Yarışma tam başlamak üzereyken yabancı plakalı bir araba durur, araçtan elli yaşlarında, sakallı, temiz giyimli kasketli yabancı bir adam iner. Adam Alman olduğunu ve Türkleri çok sevdiğini belirtir. Adı Kurt Goldman'dır. Köpek yarışmasının galibi romanın ana karakterlerinden Selçuk'un Arap adındaki köpeğidir. Selçuk'la birlikte bu galibiyete en çok sevinen, romanda diğer ana karakter rolünü üstlenmiş olan, Selçuk'un en yakın arkadaşı, komşusu ve sınıf arkadaşı Duygu'dur. Normalde köyde bir gelenek haline gelmiş bu yarışmanın sonunda herhangi bir ödül yoktur, çocuklar için o heyecanı yaşamak ve kazanan köpeklere bir parça et parçası ve çocuklara tatlı ya da şeker ziyafeti çekmek kafidir. Ancak köye gelen yabancı ile durum değişir ve ilk üçe giren çocuklar için para ödülü koyar. Selçuk ve kazanan diğer iki çocuk ödül olarak aldıkları paraları muhtara vererek köye Ortaokul Yaptırma Derneği'ne bağışlar. Aslında bu paraya Selçuk ve ailesinin çok ihtiyaçları vardır. Yoksul bir ailedir çünkü onlar. Fakat ortaokulun köyleri için kaçınılmaz bir zorunluluk olduğunu bilecek kadar da olgundular. İlkokul bitirmiş Gölüstü köyü çocuklarının ortaokul için yakındaki bir bucakta yatılı okumaları gerekiyordu ki bu da varlıklı ailelerin çocuklarına nasip olabilen bir durumdur.

Selçuk ve Duygu ilkokulu bu yıl bitirir ve ortaokula gitmeyi her şeyden çok ister. Duygu'nun ailesi varlıklıdır fakat kızlarını tek başına köy dışına gönderme taraftarı değildir. Muhtar bu konuda kaç kez kaymakama, valiye gittiyse de önemli olan bir binanın köye inşa edilmesidir. Yarışmadan sonra köyün ileri gelenleri ile Kurt Goldman anlaşılır, o da buna karşılık derneğe para bağışında bulunur. Bu adam köylüler tarafından çok sevilir çünkü göl kenarına daha önce de yabancı turistler gelir, kamp kurup

birkaç gün kaldıktan sonra çekip giderler. Kurt Goldman diğerlerinden farklıdır, köyden üç kilometre uzakta kamp kurar, arada köye gelip bir şeyler satın alır. Bütün köylü onu sever ve saygı duyar. Kimse onu gidip rahatsız etmez. Sadece bir botu olduğunu ve göle açılıp saatlerce dolaştığını bilirler. Köyden Kurt Goldman'ın göldeki bu hali nokta gibi görünür. Bir gün Selçuk ve Duygu böyle bir günde meraklanır. Göle gidip sandalla onun yanına gitmeye karar verir. Anne ve babasına bir not yazar ve Arap'la eve yollar. Selçuk ve Duygu sandalla göle açılır, adam botunda yoktur daha sonra gölden çıktığını görürler. Neden daldığını sorarlar fakat Kurt Goldman fırtına geliyor diyerek soruları geçirir. Gerçekten de bir fırtınaya kapılırlar ve sandalları alabora olur. Kurt Goldman onlara yardım eder. Bu arada köylülerde iki çocuğun gölde olduğunu duyup toplanır. Alman turist yine herkesin sevgisini kazanır.

Bir gün çocuklar Duygu'nun getirdiği gazeteyi okurken "Göller altında uygarlık var" başlıklı bir haber okurlar ve kendi köylerindeki göllerinde de tarihi kalıntılar var mı diye düşünmeye başlarlar. Gölü seyrederken Alman turistin yine gölde açıldığını görürler. Selçuk, Duygu ile adama karşı olan şüphelerini paylaşır. Ancak bu hisleriyle mücadele etmektedir, çünkü adamın onlara hep yardımı ve iyiliği dokunmuştur. Öte yandan bir yurt meselesi vardır. Emin olamadan kimseye bir şey söylemezler. Önce çadırını aramaya karar verirler. Selçuk, Duygu ve köpekleri Arap ile gizlice adamın çadırını ararlar. Fakat bir şey bulamazlar. Ertesi gün Kurt Goldman köye gelir ve muhtara çadırının karıştırıldığını fakat bir kayıp olmadığını söyler, işi büyütme taraftarı değildir, davacı olmadığını söyler, sadece muhtardan o göle açıldığında çadırında bekleyip göz kulak olması için bir yardımcı çocuk istediğini söyler. Bunun üzerine on beş yaşlarındaki yoksul bir ailenin çocuğu olan Temel, karşılığında para kazanacağı için görevi kabul eder ve adamla gider. Muhtar yine de duramaz ve Selami Çavuş'a durumu anlatır. Soruşturma sonunda tüm kanıtlar köyün en terbiyeli en akıllı çocukları olan Selçuk ve Duygu'yu gösterir. Çocukların babaları çağırılır, durum anlatılır, herkes şaşkındır ama hırsızlık yapmak için çadıra girmediklerini de emindirler. Ardından çocuklar çağırılır, gazete haberinden ve Alman turiste karşı olan şüphelerinden bahsediler. Muhtar onları konuşturamaz ve köylerine karşı bu denli iyiliksever olan bir turiste karşı suçlamalarından ötürü onları ayıplar. Bir hafta sonra Kurt Goldman yine derneğe para bağışında bulunur. Çocuklar kararlıdır, adamı izlemeye devam ederler. Bu sefer dürbün ellerinde onu daha iyi görebilecekleri Kestane Tepesi'nde bir ağacın tepesinde dirler. Üçüncü gün Kurt Goldman daldığı yerden çıkınca bir cisim bırakır, ne olduğunu anlamak için yine sandalla açılırlar, bir tahta parçası olduğunu fark ederler. Adam onlara seslenir geri dönmelerini ister. Botuyla yanlarına gelir sandallarına geçer ve onları bulunduğu yerden uzaklaştırır. Fakat Arap gölün içindedir ve tahta parçasının peşine düşmüştür. Kurt Goldman onları çadırına götürür, ikramda bulunur. Sonra da arabasıyla köye bırakır. Alman turist çocukları anne babalarına teslim eder. Aileler çocuklara kızgındır. İki çocuk babalarına onu izlediklerini ve tahta parçasını anlatır. Muhtara haber verilir. O arada muhtar ve köyün ileri gelenleri Kurt Goldman'ın daveti üzerine yiyip içmektedir. Çocukların babaları gelip muhtara durumu anlatınca yine çok sinirlenir. Arap hala gölde tek başınadır. Göl konusu açılınca Kurt Goldman sürekli lafı değiştirmektedir. Öğretmen de bu durumdan şüphelenir ve çocukların haklı olabileceğini söyler. Artık muhtar, Selami Çavuş, öğretmen, ihtiyar heyetinden bazıları çocukları da alıp gece adam ayrıldıktan sonra göle doğru yol alırlar. Göl kenarındaki sandallar su almaktadır. Biri onlara zarar vermiştir. Başka bir sandal hazırlanır, göle açılırlar, uzakta adamın botu görünür. Karşılaştıklarında her iki taraf da gezintiye çıktıklarını söyler. Geri dönerler. Ertesi gün Selçuk Arap'ın sesiyle uyanır. Arap onu göle götürmek ister, Duygu'yu da alıp göle giderler. Arap kıyıya sürüklediği tahta parçasını gösterir, çocuklar tahtayı çektiklerinde ucunda bağlı bir heykel ile karşılaşılırlar. Duygu koşarak köye gidip ileri gelenlere haber verir. Kurt Goldman Selami Çavuş tarafından yakalanıp oraya getirilir. Artık her şey ortadır. M.Ö. 1500-2000 yıllarına dayanan Hititlere ait heykel, tarihi eser kaçakçısı olduğu çocuklarca kanıtlanan Kurt Goldman'dan kurtarılmıştır. Yasal işlemler başlatılır, rapor

valiye ulaşır, eserin müzeye ulaştırılmasını ister. Muhtar da bunun karşılığında validen ortaokul sözünü alır. Bu çocuklar için en büyük ödül olmuştur.

3. Küçük Hafiyeler ve Göl Çocukları romanları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme

Çocuk romanlarının çocukların ilgisini çekecek bir konuya ve de onları sürükleyecek olaylar örgüsüne ihtiyacı vardır. Dedektiflik konulu romanlar bunun için biçilmez kaftandır. Çocukları meraklandırır ve okudukları romana karşı olan ilgilerini canlı tutar. Hem *Küçük Hafiyeler*'de hem *Göl Çocukları*'nda baskın olarak işlenen konu dedektifliktir. Dedektiflik romanlarında çocuklar kendilerini yetişkinlerin yerine koyarak, çözmek istedikleri sorunla ilgili adeta bir dedektif misali iz sürer. İpuçları üzerinde düşünme, kanıtlar toplama, kanıtları birleştirerek çeşitli yargılara varma, iz sürme vb. eylemler onlara heyecan verir ve o heyecanı romanı okuyan çocuk da hisseder. Her iki romanın yazarı çocuklara hitap eden bir konuyu romanlarının odak noktası haline getirmiştir. Heyecan ve macera dolu iki eser ortaya çıkarmıştır. *Küçük Hafiyeler*'de Emil'in yeni tanıştığı ve melon şapkalı adamla ilgili başına gelenleri anlattığı Gustav heyecanını şöyle dile getirir:

"Bir an önce harekete geçmeliyiz," dedi Gustav. "Burada dikilip durmanın bir yararı yok. Hırsız elimizden kaçırabiliriz." (KH:68)

Emil Gustav ile tanışmaya kadar şüphelerinden yola çıkarak bir dedektif gibi Melon şapkalı adamı takip eder. Burada şapka onun takibini kolaylaştıran bir işarettir. Adama görünmeden onu gizlice takip eder. Dedektiflik yapmak için önce şüphe duymak gerekir. Her iki romanda da çocukların böyle bir maceraya atılmaları duydukları şüphelerle birlikte başlıyor. *Küçük Hafiyeler*'de Emil kompartımana ilk oturduğunda melon şapkalı adam ona çikolata verir ardından Berlin'le ilgili saçma hikayeler anlatır. Emil'in ilk şüphesi adamı tuhaf bularak zihninde oluşmaya başlıyor. Daha sonra kompartımanda yalnız kalmaları her ikisinin uyması ve uyandığında adamın gitmiş olması, parasını onun çaldığı yönündeki şüphelerini belirginleştiriyor. *Göl Çocukları*'nda ise Selçuk ve Duygu'nun okudukları gazetede tarihî eser kaçakçılığı haberi ile Kurt Goldman'ın köye gelmesini ve orada kamp kurup sürekli göle açılıp dalmasını birleştirmeleri, ondan şüphelenmelerine yol açıyor. Kästner'in eseri küçük bir kasabadan büyük şehre giden çocuğun başına gelen hırsızlık merkezlidir. Örs'ün romanında ise bir köyde gerçekleşmek üzere olan ulusal bir suç söz konusudur. Aslında baktığımızda her ikisinde de ufku çok geniş olmayan bir çocuk ile bir topluluk yani köylüler söz konusudur.

Her iki romanda da çocuklar kendilerinden emin yetişkinler gibidir. Çok cesurdur. *Küçük Hafiyeler*'de Gustav bir süreliğine ayrılır ve arkadaşlarını toplayıp Emil'in bu dedektiflik serüvenine dahil eder. İçlerinden biri der ki:

"Onu rahatlıkla yakalayabiliriz, Gustav," dedi gözlüklü bir çocuk, kalabalığın arasından. Gustav, Emil'e açıkladı: "Bu arkadaşı 'Profesör' diye çağırırız." (KH:70)

Birlikte planlar yapılırlar ve herkes elinde ne kadar parası varsa ortaya koyar. Burada dedektiflik konusuyla birlikte, çocuklar arasındaki arkadaşlık, dostluk, dayanışma, yardımlaşma, iş birliği ve iş bölümü de her iki romanda dikkatimizi çeken ortak noktalardır. *Göl Çocukları* romanında da yetişkinler gibi hareket ederek Kurt Goldman'ın peşine düşen, onu gizlice takip eden, büyük bir cesaretle tek başlarına sandalla göle açılan ve turistlerin çadırını inceleyen Selçuk ve Duygu da romanda bir dedektiflik macerası yaşamaktadır. Hatta işin içinde kullandıkları bir dürbün ve iz sürme konusunda polislerin bile kullandıkları köpekleri düşünürsek, Arap adlı köpeğin de bu konuda onlara yardımcı bir karakter olarak dile getirilmesi de romanı belirgin bir şekilde dedektiflik romanına dönüştürmektedir. Bunu romandaki şu ifadelerden de anlıyoruz:

”Açılmaya başladılar. Kürekleri Selçuk çekiyordu. Hava iyi, göl sakin olduğu için yorulmuyordu. Hızla ilerliyorlardı. Duygu, gazeteye sardığı dürbünü çıkartıp baktı. Kurt Goldman’ın gölün ortasında bıraktığı cisim yerinde duruyordu. Selçuk, dayanamayıp dürbünü arkadaşının elinden aldı. O da baktı, baktı da: “Öyle heyecanlıyım ki!” Dedi. “Ben de”(GÇ:71)

“Arap onları doğu bölgesindeki kayalıklara götürdü. Burada da durmadı. Kestane Burnu’na doğru yürüdü. Yarım adacığı oluşturan kaya parçalarını zıplayarak atlıyor, sonra durup “geliyorlar mı” diye arkasına bakıyordu”.(GÇ:101)

Selçuk ve Duygu da birbiriyle dayanışma, yardımlaşma ve işbirliği içindeler. Birbirlerini bu konuda yalnız bırakmıyorlar.

“Hiç zaman yitirmeye gelmezdi. Selçuk Duygu’ya: Sen koş, Muhtara haber ver! dedi. Ne olur ne olmaz, ben burada kalayım” (GÇ:104)

ifadeleri burada bir işbölümü yaptıklarını yansıtıyor. Aynı şekilde *Küçük Hafiyeler*’de de çocuklar farklı yerlere dağılıyor, kimi otelin önünde bekliyor, kimisi ilerideki sokakta, banka önü, telefonun başında bekleyen biri, Emil’in büyükannesine haber götüren başka biri şeklinde görevler alıyorlar. Burada Emil’in arkadaşları yeni tanıştığı ve bu macerayla birlikte sıkı dost olduğu karakterler durumunda fakat Göl Çocukları’nda Selçuk ve Duygu aynı köyde yaşayan iki yakın arkadaş, komşu ve sınıf arkadaşlarıdır. Romanlarda çocuklar arasındaki ilişki bakımından böyle bir farklılık bulunmaktadır.

Suçluyu ortaya çıkarmak için suçunu ispatlamak gerekir. Kanıtlar dedektifler için önemlidir. Haklı bulunmak, haklı olduğunu göstermek ve bu sayede bir olayı çözüme ulaştırmak da sonunda tüm ödüllerden daha değerlidir. Her iki romanda da çocuklar suçlulardan emin olduklarında artık kanıtları sunarak yetişkinleri işin içine çekiyorlar, gerçek bir dedektiflik işinde olduğu gibi polis ve jandarma olaya el koyuyor ve suçlular hak ettikleri gibi yargılanıyorlar. *Küçük Hafiyeler*’de Emil, melon şapkalı adam banknotları bozdurmak üzereyken üzerlerindeki toplu iğne izleri ile paraların kendine ait olduğunu ispatlıyor. Melon şapkalı adamın trende olduğunu reddetmesi üzerine kompartımanda beraber yolculuk yaptığı Bayan Jakob’un kasabalarında yaşayan Bay Kurzhals’a selam yolladığını hatırlayarak, melon şapkalı adamın orada olduğunu ispatlayabileceğini söylüyor:

“Bir tanışım var!’ diye Emil sevinçle bağırdı. ‘Gros-Grünav’ da oturan Bayan Yakop! Ben bindiğimde o da trendeydi. Ama kısa bir süre sonra indi. Nöyştad’ taki perdecı Kurzhals’ a, benimle selam bile yolladı.”(KH:126)

“Emil birden olduğu yerde sıçradı. ‘Bir dakika!’ diye bağırdı avazı çıktığı kadar. Sesinde aradığını bulmuş insanların coşkusu vardı. ‘Aklıma bir şey geldi. Paraları zarfla birlikte, ceketimin cebine iğnelemiştim. Üzerlerinde iğne izleri olabilir.” Herkese soluk bile almadan bekliyordu. Veznedar paraları incelemek için ışığa tuttuğunda, hırsız kimseye sezdirmeden bir adım geriledi. Müdür parmaklarını sinirli sinirli tezgâhın üstüne vuruyordu. “Çocuk haklı!” diye bağırdı veznedar. “Gerçekten de paraların üstünde iğne delikleri var.’ ‘O delikleri delen iğne de işte burada!’ Emil savaş kazanmış bir komutan havasında, gururla iğneyi tezgâhın üstüne bıraktı. ‘Ben kendi elimle deldim paraları!’ diye ekledi.“ (KH:128)

Göl Çocukları’nda Arap’ın tahta çubuğun ucundaki heykeli kıyıya sürüklemesi sonucu çocuklar, daha önce de gazetedeği haberi dile getirerek Alman turist Kurt Goldman’ın suçlu olduğunu ortaya çıkarıyorlar.

Her iki romanın sonunda da bir ödül durumu söz konusudur. Küçük bir kasabada annesi ile birlikte kıt kanaat yaşayan Emil için 500 Mark para ödülü çok değerlidir. Annesi onun için gece gündüz çalışmaktadır ve işlerine ara verip onunla birlikte Berlin’e gelebilecek lüksü yoktur. Ödülle birlikte annesi de Berlin’e oğlunun yanına gelir. *Göl Çocukları*’nda ise valinin köye ortaokul yaptırma sözü

romanın sonunda büyük bir ödül olmuştur. Her iki romancı da aslında romanlarındaki çocuk karakterleri için manidar ödüller sunmuştur.

Çocuk romanlarındaki kahramanlar çocuk okurlar için önemli role sahiptir. Kahramanların yaşadıkları olaylar karşısında sergiledikleri tutumlar, karşılaştıkları sorunları çözmeye becerileri, çocuğun da kendini bu kahramanlar yerine koyarak yeni yaşam becerileri kazanmasını sağlar (Yıldız, 2016:435-466). Romanları çocuk karakterlere ve toplum içindeki yerlerine, sorunlarına, toplumu nasıl algıladıklarına yaşadıkları dönemler bakımından inceleyelim. *Küçük Hafiyeler*'de Emil ve yeni tanıştığı arkadaşlarından oluşan bir grup çocuk olaylara dahil ediliyor. *Göl Çocukları*'nda birbirini iyi tanıyan aynı köyde yaşayan zaten çok yakın arkadaş olan iki çocuğun yaşadığı olaylar romana konu oluyor. Burada yazar ana karakterlerini bir erkek bir kız olarak seçmiş ve cinsiyet eşitsizliğine aslında bir gönderme yapmıştır. Kız çocuğu da erkek çocuk gibi olayların içine dahil ederek bunun önüne geçiyor. Duygu da Selçuk gibi akıllı ve terbiyeli bir çocuktur. Ama yine de romanda Duygu'nun ailesinin kız çocuğu olduğu için onu köy dışında bir yere okuması için göndermeyeceklerini de ekleyerek, genel olarak toplumun erkek ve kız çocuklarının okutulması bakımından, cinsiyet nedeniyle kızların önüne ket konulması durumunu da toplumsal bir gerçeklik olarak belirtmeden edemiyor. Bunu romandaki şu ifadelerden anlayabiliyoruz:

“Duygu, varlıklı sayılabilecek bir ailenin kızıydı. Ailesi, kendisini bu cakte okutacak güce sahipti. Fakat kız çocuğu olduğundan, onu uzaklara göndermekten yana değillerdi. Ama, köyde bir ortaokul açılacak olursa gönderirlerdi. Göndereceklerini de söylemişlerdi. Selçuk, bu yıl köylerinde bir ortaokul açılmasını hem kendisi için hem biraz da Duygu için istiyordu”(GÇ:23)

Selçuk yoksul bir ailenin çocuğudur. Annesi tarlayla ve hayvanlarla uğraşırken, babası büyük toprak sahipleri için ırgatlık yapar. Buna rağmen köpek yarışında kazandığı parayı ortaokul için bağışlar. Ailesi de bu konuda onu destekliyor. Okumak isteyen idealist bir çocuktur Selçuk. Duygu da öyledir. Her ikisi de gazetede haberle birlikte Kurt Goldman'dan şüphelenecek kadar uyanık ve zeki çocuklardır. Ayrıca tarihi eserlere karşı duyarlı ve bu durumu bir yurt meselesi olarak kabul edip şüphelinin peşine düşen bilinçli çocuklardır. Milli değerlere duyarlı çocuklardır. *Küçük Hafiyeler*'de Emil karakteri de yoksul ve küçük bir kasaba çocuğudur. Annesi onlar için berber olarak çalışarak para kazanır ve geçimlerini sağlar. Emil annesini mutlu etmek için derslerine çalışır ve hep sınıfında başarılı bir öğrenci olur. Genel olarak söz dinleyen, iyi huylu, saygılı bir evlat olmaya çabalar. Kästner, bu romanında gerçekçi bir çocuk figürü çizmiştir. İdealize çocuk figürü değildir. Emil burada, çocuksu yaramazlıklarıyla, istek ve arzularıyla baş etmeye çabalayan, kendisinden beklenen davranışlar için yaşadığı gerçek hayatın ona sunduğu şartlar da göz önünde bulundurularak kendini öyle davranmaya mecbur hisseden ve bunu aslında çok istediği için değil annesini mutlu etmek ihtiyacını hissettiği için yapan bir çocuktur. Bunun için çaba harcıyor. Romancımız bunu şöyle ifade ediyor:

“Eh, artık bütün bunları bildikten sonra, Emil' in annesini üzmemek için iyi bir çocuk olmaya çabalamasına gülmezsiniz herhalde. Evet, Emil annesini çok severdi. Başkalarının çocuklarından hiçbir bakımdan geri kalmaması için, annesinin ne çok özveride bulunduğunu da bilirdi. Karşılık olarak, Emil de elinden geleni yapardı. Derslerine olanca gücüyle çalışır, sınavlarda kimseden kopya çekmeye falan kalkışmaz, okuldan hiç kaçmazdı. Bunların bir tekini yapacak olsa, annesinin yüzüne nasıl bakabilirdi? Emil onu üzecek her davranıştan köşe bucak kaçardı. Ama anlattıklarına bakıp da, Emil' i muhallebi çocuğu sanmayın sakın. Hiç öyle değildir. Hele o büyümüş de küçülmüş, o çok bilmiş, sevimsiz çocuklardan biri hiç değildir Emil Tişbayn. İyi bir çocuk olmak için gerçekten büyük bir çaba harcaması gerekir. Hani bazı kişiler için tatlı yememek ya da sinemaya gitmemek nasıl zorsa, Emil için de uslu olabilmek o kadar zordur. Ve bazen kendi kendine verdiği bu sözü tutması gerçekten çok zor olur. O zamanlar iradesine hâkim olması gerekir. Ama dönem sonunda yine sınıfın birincisi olduğunu söyleyebilmek, çektiği tüm sıkıntıları unutturdu Emil' e. Annesi oğlunun başarısına çok sevinir, mutlu olur. Emil' in annesine verebileceği en güzel armağan budur işte.” (KÇ:14,15)

Romanda Emil ile olaylara karışan çocuklar erkek karakterlerdir. Kästner yine de Emil'in kuzeni Pony'yi de dedektiflik ekibine dahil ederek cinsiyet ayrımının önüne geçmiştir. Pony o dönemdeki kızlara aykırı olarak özgürce dışarı çıkabiliyor. Çok bilmiş ve akıllı bir kızdır. Bu kız rahatça erkeklerin arasına girer, cesurca evden uzaklaşır. Gruptaki tüm oğlanlar da ona kibar ve özel muamele gösteriyor, yine de oğlanların şaşkınlığını gösteren ifadelere yer vermiş olması ve Pony aralarında yüzlerinin kızarması gibi durumlarla da aslında o dönemdeki kız çocukları için bunun normal bir durum olmadığı gerçeğinden de ileri gidemiyor. Pony çocuklara çay ve çörek getiriyor, kadını yine mutfak göreviyle birleştiriyor roman. Emil'in annesi çalışarak bir erkek gibi onların geçimini sağlayan diğer önemli kadın figürdür. Burada da Kästner kadını birçok sıkıntıyla baş etmeye çalışan yalnız fakat güçlü bir karakter olarak göstermekten edemiyor.

Emil romanın başında polis çavuşu Jeschke'yi gördüğündeki tedirginliğini anlatır. Çünkü bir grup arkadaşıyla kasabadaki Grand Duke heykelini boyar. Bunun bir suç olduğunu düşünüp tutuklanacağından korkar. Emil her ne kadar arkadaşlarıyla böyle bir yaramazlık yapmış olsa da heykele zarar vermenin suçluluğunu yaşar. O kadar ki trende uykuya daldığında rüyasına bile girer bu olay. Hatta soyguncuyu ortaya çıkarıp polis karakoluna gittiğinde bunu bir suç olarak itiraf eder. Bu suçluluk duygusundan kurtulmak ister, sonucu ne olursa olsun. Bu da onun Selçuk ve Duygu gibi aslında milli değerleri önemseyen bir çocuk olduğunu gösterir ve romanlar bu noktada da birbiriyle kesişir. Çocukların taşıdığı sorumluluk duygusu bir başka ortak nokta olarak gözümüze çarpar. Emil'i annesi parayı iyi bir yere koyması ve dikkat etmesi gerektiği konusunda sıkı sıkı tembihler. Çünkü 140 Mark yoksul bir aile için çok fazla bir miktardır. Belki zengin aileler için çok önemli olmayabilir der yazar. Emil'in annesi o parayı biriktirmek için çok çalışır ve son zamanlarda kız kardeşi ile birlikte yaşayan annesine yeteri kadar para gönderemez. Emil büyükannesine teslim edilmek üzere annesinin emanetini taşır. Ama o kompartımanda uykuya dalarak annesine haksızlık eder, ona güvenerek teslim ettiği parayı koruyamaz. O nedenle çaldığı parasını geri almalıdır. Selçuk ve Duygu da aynı sorumluluk duygusu ile yola çıkar. Alman turist yarışma için para ödülleri vermiş olabilir, okul için bağış yapmış olabilir fakat ya tarihi eser bulmak için geldiyse gerçekten köylerine. Ne olursa olsun, iyi bir adam gibi görünse de peşine düşmeliler, çünkü bu ulusal bir sorumluluktur.

Her iki eserde de yetişkin ana karakter olarak çocukların peşine düştükleri kötü bir adam var. Romanların ikisinde de başlangıçta bu karakterler kendilerini iyi, saygın ve kibar beyefendiler olarak göstermeye çalışıyorlar. *Küçük Hafiyeler*'de melon şapkalı adam Emil ile kibarca tanışıyor, ona şapkasını çıkarıyor, çikolata veriyor. Gazetesini okuyan saygın bir kişilik gibi görünüyor. Trenden indiğinde de bir beyefendi edasında yoluna devam ediyor, otelinde kalıyor, bankaya gidiyor. Dışarıdan bakıldığında bir hırsız ya da soyguncu olduğunu kimse düşünmüyor. *Göl Çocukları*'nda da Kurt Goldman köye gelen saygın, kibar, cömert ve yardımsever biri olarak çıkıyor ortaya. Muhtara sürekli para bağışında bulunuyor. Çocuklara köpek yarışında para ödülü koyuyor. Selçuk ve Duygu'ya gölde yardım ediyor, Duygu'nun boğulmak üzereyken hayatını kurtarıyor, çocukları evlerine teslim ediyor. Son ana kadar muhtar ve ileri gelenler ondan hiç şüphe etmiyorlar ve çocukların şüphe duymasına da kızıyorlar. Zaten bu nedenle Selçuk ve Duygu, büyükleri şüpheleri konusunda bir türlü ikna edemedikleri için adamı kendi başlarına takip etmeye ve şüpheli durumu ortaya çıkarmaya çalışıyorlar. Denilebilir ki kötü adam dışındaki diğer yetişkin karakterler çocukları dikkate almıyor. Çocuklar bu noktada üzgünler. Yine de İbrahim Örs'ün diğer romanlarında olduğu gibi bu romanında da bir öğretmen karakter var ve öğretmen Örs'ün romanlarında akıl danışılan, yol gösteren, sözüne itimat edilen kişidir her zaman. İbrahim Örs belki de eğitimci yazar olma kimliğinden dolayı eserlerinde bir öğretmene mutlaka yer veriyor. Kendisi Gazi Eğitim Enstitüsü mezunudur. Ayrıca yaşadığı dönemde eğitimin önem kazanması, eğitime verilmesi gereken önem, bunları dile getiriyor. Nitekim bu romanda

da köye okul yapılması konusu sürekli dile getiriliyor. Öğretmen, Muhtara Kurt Goldman'dan şüphelendiğini söylediğinde muhtar durumu dikkate almaya başlıyor.

Küçük Hafiyeler'de de kötü adam dışında Emil'e adamı takip ederken biletsiz bindiği metroda biletçinin onu indirmeye kalkması üzerine, bilet parasını ödeyerek ona yardımcı olan bir adam vardır. Bu adam daha sonra soyguncu ortaya çıktığında Emil ve arkadaşlarını haber yapacak olan gazeteci çıkıyor. Emil adamın bilet parasını orda ödemesine minnet duyuyor fakat öte yandan, neden büyüklerin bu kadar duyarsız olduğundan yakınıyor içten içe. Bilet parası olmayan ve nereye gideceğini bilmeyen bir çocuk var fakat adam gazetesine dönüp okumaya devam ediyor diye düşünmekten edemiyor. Aslında her iki romanda da çocuklar tarafından yetişkinlerin kendilerini yeteri kadar dikkate almamaları noktasında bir serzeniş bulunmaktadır. Onların sorunları ile yeteri kadar ilgilenmedikleri ve iç dünyalarında nelerle mücadele ettiklerinin farkında olmamaları belki de dile getiriliyor. Emil ile ayrıca yazarın küçük bir yerden büyük bir şehre gelen insanların kültürel farklılıklardan dolayı karşılaştıkları sorunlarla nasıl baş ettiklerini çocuklar üzerinden dile getiriyor. İnsanın yabancılaşma olgusunu Emil'in ağzından şu şekilde ifade ediyor.

Kimse ilgilenmiyordu ki onunla! Bir yabancı, bilet parasını ödüyor, ama küçük bir çocuğun Berlin' de bir tramvayda, nasıl oluyor da parasız dolaştığını sormak zahmetine bile katlanmadan, yeniden büyük bir rahatlıkla gazetesine dönebiliyordu. Birden kendini çok yalnız ve ufak hissetti Emil. Bu koskocaman, kalabalık ve uğultulu kentte minicik bir noktaydı sanki. Kimse onunla ilgilenmiyordu. Neden parasız olduğunu, nereye gidiyor olduğunu bile bilmeyişi umurlarında değildi. O anda Berlin' de tam dört milyon insan yaşıyordu ve içlerinden biri Emil Tışbayn' a aldırmiyordu. Büyük kentler böyledir işte. Kimse kimsenin sorunlarıyla ilgilenmez. (KH:55)

Fakat daha sonra Emil'i büyük şehirli çocuklarla karşılaştırıp, çocukların aslında yeni olay ve durumlara daha kolay uyum sağladığını, onların hemen kaynaşp arkadaş olmaları yoluyla gösteriyor. Romanın diğerinde Kurt Goldman gibi köylünün sevgisini kazanmış kibar ve iyiliksever bir adam diğerinde dış görünüşü ve tavırlarıyla bir beyefendi olunca çocukların diğer yetişkinlere kendilerini inandırmaları zor görünmektedir. *Küçük Hafiyeler*'de ayrıca Emil'in, yoksul görünümümlü bir çocuk olarak büyükşehirde daha da şansız hissetmesi ve kasabadaki Grand Duke heykeli vukuatından dolayı polislerden çekinmesi dedektiflik macerasına yine kendi akranlarından yardım alarak atılmasına neden oluyor. Her iki romancı da ana çocuk karakterlerini aslında toplumda geri plana itilmiş çocuklardan seçiyor. Emil kasabada büyüyen yoksul bir çocuk fakat büyük şehirde başına gelen olayla yüzleşme ve onunla mücadele etme cesaretine sahip ve güçlü bir karakter olarak yansıtılarak romanın sonunda gurur duyulan bir karaktere dönüştürülüyor. Duygu ve Selçuk için de benzer şeyleri söyleyebiliriz. Köy çocuklarıdır ve köy çocuklarının ufkunun geniş olmadığı, şehirde büyüyen çocuklardan daha pasif ve bilgisiz oldukları düşünülür. Fakat romandaki çocuklar aklı başında, gazetede haberini okuyup durumu fark edecek kadar zeki ve bilinçli ve olayları yine çözüme ulaştıracak kadar cesurlar ve romanın sonunda yaptıklarından ötürü takdir gören çocuklar oluyorlar.

Ayrıca kültürel benzerlikten ziyade anne figürlerine odaklanırsak, "her iki romanda "ilgili" veya "koruyucu, kollayıcı" anne figürleri ortaktır." diyebiliriz. Bu bir Alman romanındaki anne de olsa, bir Türk romanındaki anne de olsa... Ki *Göl Çocukları*'nda da Selçuk'un ailesi çocukları için çalışıyorlar ve yoksul olmalarına rağmen Selçuk'un ortaokul için parayı bağışlamasını olgunlukla karşılıyorlar. Çünkü oğullarının ortaokula gitmesini her şeyden çok önemsiyorlar. Yine köye turist ilk geldiğinde köylüler tarafından güzel karşılanması, köylülerin de Kurt Goldman'a yaklaşımı, yemek davetleri Türk misafirperverliğinin romandaki izlerini taşıyor. Geleneklerine bağlı bir köy olması, bu nedenle her yıl köye has bir adet olan köpek yarışının yapılması kültürel olarak değerlendirilebilir. Ayrıca İbrahim Örs'ün ana karakterleri genelde bir hayvana sahiptir. Burada da Selçuk'un köpeği Arap romandaki

olayların başından sonuna önemli bir figür olarak karşımıza çıkıyor. Yazar burada diğer romanlarında olduğu gibi hayvan sevgisine vurgu yapmaktadır. *Küçük Hafiyeler*'de ise Emil'in şehre giderken bayramlıklarını giymesi, yeni bir yere giderken en güzel ve en özel kıyafetlerin giyilmesi gerektiği adetini ortaya seriyor. Emil bu kıyafetten pek hoşlanmasa da yine de bunu uyguluyor. Annesinin büyükannesine düzenli para yollaması da yine toplumsal olarak değineceğimiz bir durum. Yaşlıların gözetilmesi, bakıma muhtaç anne veya babanın maddi olarak desteklenmesi gerekliliği romanda çok güzel bir şekilde ifade ediliyor. Emil'in teyzesi Martha'ya da bir buket çiçek götürmesi de nezaket kurallarına işaret etmesi bakımından romanda yer verilmiş güzel bir detay olarak sunuluyor.

Son olarak her iki eserin dil ve anlatım bakımından bir karşılaştırmasını yaparsak, romanların ikisi de çocukların anlayabileceği şekilde açık ve sade bir üsluba sahiptir. Her iki roman da çocukların dil gelişimine ve anlama düzeylerine uygundur. Çocuk romanlarında çocukların okurken romanda anlatılan konuyu anlamalarını ve kavramalarını zorlaştıracak uzun ve detaylı tasvirlerden, açıklamalardan kaçınılması gerekir. Her iki romanda kısa ve anlaşılabilir tasvirler kullanıldığını görüyoruz. Yalın bir dille, rahat okunur bir şekilde diyalog ve konuşmalarla düzenlenerek yazılmıştır. *Göl Çocukları* ve *Küçük Hafiyeler*'in Türkçe çeviri romanlarında yazı boyutu çocukların rahat okuması için yeterli büyüklüktedir. Her iki kitap tasarımına baktığımızda kapak resmi ilgi ve merak uyandırıyor. Kitaplar içinde yer yer resimlemeler yapılmış, belki bunlara daha fazla yer verilebilirdi. Erich Kästner alışılmış biçimde yine romanının başlangıç kısmında, kendisini birinci kişi olarak kurguya dahil oluyor ve bu romanı nasıl yazmaya karar verdiğini, neden bu konulara değindiğini anlatarak romanını başlatıyor. Her iki romana yapısal olarak baktığımızda yine ortak bir nokta olarak romandaki konuların bir bütün olarak değil de sürükleyiciliği canlı tutmak ve takibinin kolay olması için bölümler şeklinde anlatıldığını görüyoruz. Her iki romanda da bu bölümler küçük başlıklar ile adlandırılmıştır. Çocukların sıkılmadan okumalarına elverişli iki roman olduğunu söyleyebiliriz.

4. Sonuç

Çocuk romanları konu ve içerik itibarıyla çocuğu içine çekebilmeli ve onun hayal dünyasında yelken açıp, merak duygularına dokunabilmelidir. Dedektiflik romanları olarak nitelendirebileceğimiz iki romanda da bu ilgi uyandıran özelliklere yeteri kadar yer verilmiş olduğunu görüyoruz. Her iki eserde çocuk kahramanlar yetişkinler gibi hareket ederek kuşklarının peşine düşmüş ve olayları dedektifler gibi iz sürerek, takip ederek, ipuçlarından yola çıkıp kanıt toplayarak çözerler ve sonunda yetişkinlerden takdir görürler hatta ödüllendirilirler. Romancılarımız çocuk karakterlerinin başlarına gelen sıkıntılı olaylarla akıllıca ve cesurca nasıl baş ettiklerini eserlerinde çok sürükleyici bir şekilde anlatırlar ve sonunda çocuklar kazanır. Aslında her iki eser de bazen sorunlarını görmezden geldiğimiz çocukların, nelerle mücadele edebildiğinin de en güzel örnekleridir. Çocuklar çok akli başında hareket ediyorlar. *Küçük Hafiyeler*'de yeteri kadar kanıt toplamadan melon şapkalı adama yaklaşıyorlar. Ya da zorla parayı geri almaya çalışmıyorlar. Çünkü biliyorlar ki o zaman kendileri suçlu durumuna düşecektir. *Küçük Hafiyeler*'nda da çocuklar önce adamı takip ettiklerini hissettirmiyorlar, gölde gezintiye çıkmış gibi davranıyorlar. Adamın kendilerinden şüphelenmemesi için yine akıllıca hareket ediyorlar. Görüyoruz ki çocuklar aslında yetişkinlerin sandıklarından daha akıllı ve cesurdurlar.

Her iki eser de çocukların dedektiflik maceraları üzerine kurgulanmış ve bu kurgu çocuklar arasındaki arkadaşlık, dostluk, yardımlaşma, dayanışma, iş birliği, cesaret gibi motiflerle desteklenmiştir. *Hem Küçük Hafiyeler*'de hem de *Göl Çocukları*'nda çocuklar tehlikeli bir işe kalkıştıklarının farkındadır ve bunun için önce güzel bir plan yapıp sonra görev dağılımı yaparlar. Yardımlaşma ve dayanışma içinde

hareket ederler. Cesur ve girişkenlerdir. Ya zaten sıkı dostlardır ya da sonradan dost olurlar. Birbirlerini düşünüp kollarlar. Özellikle aralarındaki iş birliği vurgulanır.

Diyebiliriz ki her iki romanın yazarı da çocuk edebiyatı türünde klasikler arasında yer alan iki eser meydana getirmiştir. Kästner, 20. yüzyılın başlarında yazdığı ve adını romancı olarak duyurduğu bu eseriyle günümüzde hala zevkle okunan ve Alman Edebiyatı çocuk klasikleri içinde yer alan bir roman ortaya çıkarmıştır. Örs de benzer konulu bir romanı 20. yüzyılın sonlarında Türk çocuk edebiyatına kazandırmıştır ve bu romanı bir zamanlar MEB'in tavsiye ettiği 100 Temel Eser arasında yerini almıştır. Her iki romanın yazarları da eserlerini gerçek olay ve olgular üzerine oturtmuş ve gerçekçi romanlar yazmıştır. Çocukların okuma alışkanlıklarını geliştirecek, hem kendi yerli eserlerini okuyarak hem de dünya edebiyatından dilimize çevrilmiş eserleri okuyarak, kendi toplumunun ve farklı toplumlardaki çocukların yaşadıkları olay ve durumlarla dünyaya bakış açılarını geliştirecek bu gibi romanlarla çocuklar yönlendirilmelidir. Bu çalışmamız ile iki romanda keşfettiğimiz ortak konudan yola çıkarak benzer motifler üzerinde metne dayalı bir karşılaştırma yapılmış ve bu anlamda bir farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır.

Kaynakça

- Acaroğlu, M. Türker, "Çocuk Edebiyatı Meselesi", Türk Dili, Ocak 1954, c. III, sy. 28, s.207-210.
- Asutay, Hikmet, "The Development of the Concept of Child and Young Literature Researches", *International Journal of Languages' Education and Teaching*, Volume 6, Issue 3, September 2018, p. 227-236
- Aytaç, Gürsel. (2021) .Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi. Ankara: Tarcan Matbaacılık, 2021.
- Başbay, Sevgi Nigar, "Çocuk Eğitiminde Çocuk Hikâyelerinin Yeri ve Önemi", Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1986.
- Can, Özber, "Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatı ile Alman Çocuk ve Gençlik Edebiyatı'nın Dünyü ve Bugünü", Ankara Üniversitesi Dil Dergisi Sayı: 95, Eylül 2000, (M.31 -48)
- Derman, Serdar-Acele,Murat, "İbrahim Örs'ün Çocuklara Yönelik Eserlerinin Eğitsel İletiler Açısından İncelenmesi",*Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, Cilt 15, Sayı 25, 2020.
- Kästner, Erich(1992).*Küçük Hafiyeler. Emil ve Dedektifler*. Çev. Serap Sezgin. İstanbul: Can Sanat Yayınları
- Kästner, Erich. (1969). *Emil und die Dedektive*. Kopenhagen: Gedrukt in Danemark von Grafisk Institut A/S
- Keleş Kurtoğlu, Aslıhan, "1950 Sonrası Çocuk Romanlarına Bilişsel Bir Yaklaşım", Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2018
- Örs, İbrahim(2013). *Göl Çocukları*. İstanbul: Şimşek Yayınları
- Sandin, Malin, "„Emil” und die Weltmetropole -Das Großstadtmotiv in Erich Kästners Roman „Emil und die Detektive”, Stockholms Universitet, Institutionen för baltiska språk, finska och tyska Avdelningen för tyska, Handledare: Ulrich Krellner Inlämning: 2007-04-10 / vt07
- Smar, Alev, "Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Çalışmaları", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, Cilt 4, Sayı 7, 2006, 175-225
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Yakar, Yasin Mahmut, "Crime in Turkish Children's Literature: Historical Artifact Smuggling"Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 19, Sayı 3, 2017
- Yıldız, Derya, "Popüler Çeviri Çocuk Romanlarının İçerik Bakımından İncelenmesi", Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, SEFAD,2016 (36): 435-466

Zengin, Erkan, “Türk- Alman Edebiyatına Tarihsel Bir Bakış ve Bu Edebiyata İlişkin Kavramlar”, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 2010 Bahar (12).

49. Die textlinguistischen merkmale in dem fremdsprachenunterricht im rahmen einer textlinguistischen analyse aus dem kursbuch „Menschen“

Batuhan EROL¹

Onur YILMAZ²

APA: Erol, B. & Yilmaz, O. (2023). Die textlinguistischen merkmale in dem fremdsprachenunterricht im rahmen einer textlinguistischen analyse aus dem kursbuch „Menschen“. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 794-812. DOI: 10.29000/rumelide.1285939

Zusammenfassung

Texte sind nicht nur in der Lage, unsere Gefühle, Informationen oder Behauptungen zu vermitteln, sie beinhalten ebenfalls kulturelle, gesellschaftliche und situative Eigenschaften, die in einer sprachlichen Vermittlung als unentbehrlich erachtet werden. Deshalb ist es maßgeblich zu konstatieren, dass Texte im Grunde genommen vielmehr als eine bloße schriftliche Einheit ausmachen, zumal es sich in der ersten Linie um eine konkrete sprachliche Äußerung handelt. In der vorliegenden Arbeit werden in Anbetracht von textlinguistischen Methoden und Grundannahmen die wesentlichen Beiträge der Textlinguistik zum DaF Unterricht explizit veranschaulicht, indem der Unterrichtstext „Montagmorgen, 06.38 Uhr“ aus dem Kursbuch „Menschen A 1.2“ aus unterschiedlichen Gesichtspunkten eingehend analysiert und evaluiert wird. Sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart fungieren Texte kognitiv und emotiv als grundsätzliche Bestandteile für den menschlichen Informationserwerb. Nach der sog., „Pragmatischen Wende“ in den 60er Jahren vertraten eine bemerkenswerte Anzahl von Sprachwissenschaftlern die Auffassung, dass Texte neben sprachlich immanenten Eigenschaften zusätzlich aus durchaus komplexen, Situation basierenden Funktionen zusammengesetzt sind, die für die Kommunikation eine grundlegende Rolle spielen. Im Rahmen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens kann erwähnt werden, dass die Fragen im Text, die für die Sprachstufe A1 erwähnten Kriterien erfüllen, da der Sprecher in dieser Stufe in der Lage ist, sich unkompliziert vorzustellen. Der Text „Montagmorgen, 06.38 Uhr“ hat eine komplexe inhaltliche Struktur aber erfüllt die Kriterien für Sprachstufe A1.

Schlüsselwörter: Textlinguistik, Fremdsprachenunterricht, Kursbuch "Menschen".

Text linguistic features in foreign language lessons in the context of a text linguistic analysis of the coursebook "Menschen"

Abstract

Texts are not only capable of conveying our feelings, information or assertions, they also contain cultural, social and situational characteristics that are considered essential in linguistic communication. Therefore, it is crucial to state that texts basically constitute much more than a mere written entity, especially since they are first and foremost a concrete linguistic utterance. In the present work, in view of text-linguistic methods and basic assumptions, the essential contributions

¹ YL Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı (Ankara, Türkiye), batuhanerol2121@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1601-7902 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285939]

² Dr., Hacettepe Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı (Ankara, Türkiye), onur.yilmaz@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1006-4441

of text linguistics to GFL (German as a Foreign Language) teaching are explicitly illustrated by analyzing and evaluating the teaching text 'Monday morning, 6.38 a.m.' from the course book 'Menschen A 1.2' in detail from various perspectives. Both in the past and in the present, texts function cognitively and emotively as fundamental components for human information acquisition. After the pragmatic turn in the 1960s, a remarkable number of linguists argued that texts, in addition to linguistic immanent properties, are composed of quite complex situation-based functions that play a fundamental role in communication. Within the framework of the Common European Framework of Reference, it can be mentioned that the questions fulfil the criteria mentioned for language level A1, since at this level the speaker is able to introduce other people in an uncomplicated way. The text "Monday morning, 06:38" has a complex content structure but meets the criteria for language level A1.

Keywords: Text linguistics, foreign language teaching, Coursebook "Menschen"

"Menschen" ders kitabının metin dilbilimsel analizi bağlamında yabancı dil derslerinde metin dilbilimsel özellikler

Öz

Metinler yalnızca duygularımızı, bilgilerimizi veya varsayımlarımızı aktarmakla kalmaz, aynı zamanda dilsel iletişimde vazgeçilmez kabul edilen kültürel, sosyal ve durumsal özellikleri de içerirler. Bu nedenle, metinlerin temelde sadece yazılı bir varlıktan çok daha fazlasını oluşturduğunu, özellikle de her şeyden önce somut bir dilsel ifade olduklarını belirtmek çok önemlidir. Bu çalışmada, metin-dilbilimsel yöntemler ve temel varsayımlar ışığında, "Menschen A 1.2" ders kitabında yer alan "pazartesi sabahı, 6.38" adlı öğretim metninin farklı bakış açılarından ayrıntılı olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi yoluyla metin dilbilimin yabancı dil olarak Almanca öğretimine temel katkıları ortaya konulmaktadır. Hem geçmişte hem de günümüzde, metinler bilişsel ve duygusal olarak insanların bilgi edinimi için temel bileşenler olarak işlev görmektedir. 1960'lardaki pragmatik dönemden sonra, kayda değer sayıda dilbilimci, metinlerin dilsel içkin özelliklerinin yanı sıra, iletişimde temel bir rol oynayan oldukça karmaşık durum temelli işlevlerden oluştuğunu savunmuştur. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı bağlamında metinde yer alan soruların dil öğrenen kişinin kendisini kolayca tanıtabileceği beklendiğinden dolayı A1 dil seviyesi için belirtilen kriterleri karşıladığı söylenebilir. "Pazartesi sabahı, 06:38" metni karmaşık bir içerik yapısına sahiptir ancak A1 dil seviyesi kriterlerini karşılamaktadır.

Anahtar kelimeler: Metindilbilim, yabancı dil öğretimi, ders kitabı "Menschen"

Einführung

Eine unwiderlegbare Tatsache hinsichtlich der Entwicklung einer Texttheorie liegt bei ihrer historischen Entfaltung, deren Ansätze keineswegs auf Anhieb formuliert wurden. Im Laufe der Zeit wurden Texte unter verschiedenen Gesichtspunkten periodisch behandelt. Demnach wurde zunächst die Annahme vertreten, dass der Text im Grunde genommen eine erweiterte und umfassendere Einheit des Satzes ausmacht und mit einer textgrammatischen Analysierung fruchtbare Ergebnisse erzielt werden können. Im Gegensatz zum „transphrastischen Ansatz“ wurden unter zahlreichen semantischen Aspekten wie die „Isotopieketten“ oder die „funktionale Satzperspektive“ lexikalische Kontinuitäten untersucht (vgl. Gansel und Jürgens, 2007, s.35). Beim „kommunikativen Ansatz“ dagegen wurden die Texte als Teil der

sprachlichen Handlung wahrgenommen und ihre Funktionen ausführlich beschrieben (vgl. 2007, s.49). Es ist leider nicht mehr möglich, diese Ansätze eingehend weiter zu vertreten, weil sie die Phänomene der Texte unter mannigfaltigen Blickpunkten nachgehen und die Zeit für deren Beschreibung daher nicht ausreicht. Dementsprechend kann aber recht und schlecht geäußert werden, dass es je nach der Zielsetzung der textlinguistischen Forschung sich um zwei Prämissen handeln, deren Wurzeln auf verschiedenen wissenschaftlichen Richtungen zurückzuführen sind. Lassen Sie uns nun diese Forschungsrichtungen genauer betrachten, um diese Differenz genauer darzustellen.

Im Zentrum der „sprachsystematisch ausgerichteten Textlinguistik“ steht der Begriff „Satz“, der ebenfalls wie von Bloomfield als die „oberste linguistische Bezugseinheit“ betrachtet wird. Sie entwickelte sich unter dem Einfluss des Strukturalismus, der sich vorwiegend auf die Untersuchung der größten linguistischen Einheit, dem „Satz“ und dessen kleineren Komponenten (wie Morpheme oder Phoneme) stützte. Nachdrücklich ist hier zu betonen, dass die strukturalistischen Vertreter den „Text“ als eine „kohärente Folge von Sätzen“ definieren (Brinker, 2010, s.13f.). Hierbei sollte stets beachtet werden, dass der Begriff „Kohärenz“ aus einer sprachsystematisch ausgerichteten Perspektive die folgende Bedeutung trägt: [...] „Man kann dabei von der Intuitiv gestützten Hypothese ausgehen, dass Satzfolgen dann als kohärent, d.h. als zu einem Text gehörig, anzusehen sind, wenn sie semantisch-syntaktisch in irgendeiner Weise miteinander verbunden sind“ (Brinker, 1982, s.187).

Deshalb ist es ausschlaggebend zu pointieren, dass die Bedeutung der Kohärenz sich unter 2 Gesichtspunkten subsumieren lässt: Während die systematische Perspektive das Ziel verfolgt, die grammatischen Aspekte zwischen den hintereinander folgenden Sätzen in Erwägung zu ziehen, werden in der pragmatischen Perspektive neben der immanenten Struktur jegliche konkrete Faktoren wie die „Sinnkontinuität“, die meistens auf das individuellen Weltwissen beruht, als Voraussetzung für die Kohärenz berücksichtigt.

Nach der Etablierung der wissenschaftlichen Forschungsrichtung der Texte in den 60er Jahren verlor die einst glorreiche Position des Satzes hinsichtlich der Frequenz von Untersuchungen erheblich an Wert, dennoch wurde den linguistischen Befunden und Grundannahmen der Strukturalisten, insbesondere der taxonomischen Schule, noch immer ein wichtiger Stellenwert beigemessen, der bis heute einen gravierenden Einfluss auf viele Untersuchungen ausübt. Im Kontrast dazu vertraten die Vertreter der etablierten Forschungsrichtung der 60er Jahre, anders ausgedrückt, die Vertreter der „kommunikationsorientierten Textlinguistik“ vertraten im Kontrast die Ansicht, dass der Text weit mehr als lediglich eine immanente Struktur aufweist, nämlich ein aufgeschlossenes kommunikatives Phänomen repräsentiert. Sie betrachteten den Text als ein physisches Medium der Vermittlung, dessen Inhalt auf eine beliebige Intention beruht und sich für den Aufbau einer kommunikativen Beziehung engagiert (2010: 14ff). Als ein nachdrückliches Postulat hob Hartmann im Jahre 1968 auf einer Konferenz in Konstanz über die vernachlässigte Pragmatik die folgenden Wörter hervor:

„Wenn die Sprachwissenschaft in einer objektgerechten Breite und Differenzheit ausgeübt und entwickelt werden soll, hat sie von der tatsächlichen Objektlage im Bereich der Sprachwirklichkeit auszugehen. Ausgangspunkt einer Phänomenologie des linguistischen Objektes ist die Texthaftigkeit des originären sprachlichen Zeichens“ (Hartmann, 1971, s.12)

Ausgehend von dem Zitat kann geschlussfolgert werden, dass während der Einbeziehung der außersprachlichen Gegebenheiten die den Texten zugrundeliegenden Eigenschaften eine voraussetzende Rolle spielen. Durch ihre thematische Konstitution und Strukturiertheit üben sie schließlich eine handlungsorientierte Rolle oder Funktion in der Kommunikation aus.

Nach einer Einführung zu den allgemeinen Grundlagen der Textlinguistik werden verschiedene Perspektiven und Stellungnahmen der Teildisziplin genauer unter die Lupe genommen und die Voraussetzungen für die Etablierung eines Textes zusammen mit einigen textanalytischen Ansätzen näher erläutert. Nach dem Aufbau der theoretischen Grundbasis wird der vorliegende Text in Bezug auf die vorgeführten Theorien und Methoden hinsichtlich ihrer Relevanz und Anwendbarkeit ausführlich untersucht. Außerdem werden die Befunde unter Berücksichtigung von pädagogischen Prinzipien zusammengefasst, inwiefern der auserlesene Text sich für einen Fremdsprachenunterricht eignet.

Zunächst wäre es durchaus sinnvoll, die Beziehung zwischen Linguistik und Texten in einem engen Zusammenhang zu erläutern. Die im 19. Jahrhundert entstandene Sprachwissenschaft beschäftigt sich im Allgemeinen sowohl mit jeglichen Phänomenen, die die Grundelemente der Sprache konstituieren (wie die Laute, Bedeutungen oder Syntax), als auch mit außersprachlichen Gegebenheiten, die mit der Sprache in einer unmittelbaren Beziehung stehen (wie der Kontext). Dass die kommunikativen Gerüste der Sprache in Texten ersichtlich zu spüren sind, stellt die Tatsache bildhaft dar, dass sie für die Fundierung der sprachwissenschaftlichen Disziplin einen wesentlichen Stellenwert besitzen. Dennoch darf niemals vernachlässigt werden, dass solch eine Konvergenz das Ergebnis von langwierigen Debatten und Auseinandersetzungen darstellt.

Vor der Begründung der Textdisziplin galt der Satz im Gegensatz zum Text als die größte morpho-syntaktische Einheit der Sprache. Nachdem es sich aber herausgestellt hatte, dass für eine adäquate Beschreibung der Linguistik neben den Lauten, Morphemen oder Syntax ebenfalls die kommunikative Funktion berücksichtigt werden sollte, erlebten die pragmatischen Untersuchungen, unter anderem von renommierten Wissenschaftlern wie J. R. Searle, J. Habermas und Van Dijk, einen erheblichen Aufschwung. Es war für die Sprachwissenschaft von erster Notwendigkeit, eine Text geleitete und funktionsorientierte Theorie zu entwickeln, die die pragmatischen Aspekte als Hauptgegenstände in den Vordergrund stellt. Nach einer Reihe von Forschungen und Untersuchungen wurde schließlich festgestellt, dass sich lediglich eine systemorientierte Satzgrammatik für die Explikation von sprachlichen Phänomenen als unzulänglich erweist. Hinsichtlich dieser Erkenntnisse lag es geradezu in der Luft, einen kommunikativen Wandel durchzulaufen, und dies geschah durch den Übergang von „Satzgrammatik“ zu einer „Textgrammatik“ (Schmidt, 1976, s.10). Aus diesem Anlass behandelt die Textlinguistik seit den 60er Jahren bis heute als ein Teilbereich der Sprachwissenschaft die Voraussetzungen und Strukturen der Texte sowie ihrer Rezeption.

Bevor wir uns der Zielsetzung und Aufgabe der Textlinguistik widmen, wäre es angebracht, auf einige interessante Perspektiven in Bezug auf den Begriff „Text“ einzugehen. Um es gleich vorwegzunehmen: Eine Definition über eine solch omnipräsente Tatsache herstellen zu können, ist es von vornherein anzunehmen, dass die allgemeinen Bedürfnisse der gesellschaftlichen Aspekte sowie die innerlichen Merkmale, die zur Bestimmung und Feststellung der Texte von hoher Bedeutung sind, angemessen berücksichtigt werden sollten. Deshalb schlagen Gansel und Jürgens vor, „um der ganzen Komplexität und Vielseitigkeit gerecht werden zu können, breite und minutiöse Definitionen anzuführen“ (Gansel und Jürgens, 2007, s.33).

Bußmann erfasst den Text in 2 verschiedenen Kategorien, deren Perspektive bemerkenswerte Forschungsrichtungen in der Textlinguistik aufweisen, die wir in den folgenden Zeilen beschreibend erörtern werden: Er betrachtet den Text als eine Art Wiedergabeform von kommunikativen Äußerungen und weist zusätzlich darauf hin, dass er durch 2 bestimmten Faktoren beeinträchtigt wird. Als Erstes kommen die pragmatische (außersprachliche) Kriterien ins Spiel, die sich je nach der beliebigen

Situation und Rezeption variieren. Als Zweites führt er die sog. internen Kriterien an, die sich auf die sprachlichen/grammatischen Eigenschaften eines Textes beruhen (Bußmann, 1990, s. 776).

Wenngleich im Laufe der Zeit über die allgemeinen Konzeptionen der Textlinguistik ein Konsens erreicht wurde, existiert weiterhin eine offensichtliche Diskrepanz hinsichtlich der Definierung. Um den eindeutigen Unterschied zwischen den vertretenen Auffassungen visualisieren zu können, wäre es durchaus angemessen, eine kurze Analogie durchzuführen: In diesem Zusammenhang weist Brinker darauf hin, dass die Aufgabe der Textlinguistik darin besteht, die prinzipiellen Voraussetzungen der Rezeption und Aufbau von Texten in Bezug auf die alltäglichen Wahrnehmungen von sprachlich kompetenten Individuen zu formulieren (Brinker, 2010, s.11). Durch die Gegenüberstellung dieser Definierung mit Bußmanns Unterscheidung können wir im engeren Sinne beobachten, dass Brinker die außersprachlichen Faktoren für die Formulierung eines Textbegriffs hineinbezieht. Wenn wir dagegen eine frühere Konzeption auf den Prüfstand stellen möchten, sehen wir im ersten Augenblick das genaue Gegenteil: Leonard Bloomfield, der Begründer der deskriptivistischen Phase des amerikanischen Strukturalismus, unterstreicht in seinem im Jahre 1933 abgefassten Buch „*Language*“ den Stellenwert des Satzes mit dem folgenden Zitat:

[...] *Es ist einsichtig, dass die Sätze in jeder beliebigen Äußerung durch die bloße Tatsache voneinander abgegrenzt sind, dass jeder einzelne Satz eine unabhängige sprachliche Form darstellt, die nicht durch irgendeine grammatische Konstruktion in eine größere sprachliche Form eingebettet ist.*“ (Bloomfield, 2001, s.217).

Im Gegensatz zu den oben angeführten Erwägungen fordert Bloomfields Stellungnahme die Vernachlässigung der Texte als Untersuchungsgegenstand der Sprachwissenschaft. Für die taxonomische Schule fand einst die Untermauerung des Satzes als größtes Element der Sprache einen starken Widerhall.

Textualitätsmerkmale

Im letzten Abschnitt stand die Frage im Mittelpunkt, in welchem Umfang Texte beschrieben werden können und welche Betrachtungsweisen ihnen im Laufe der Zeit zugeordnet wurden. Zudem haben wir den Stellenwert der Texte im gegenwärtigen Alltag mitsamt deren kommunikativen Charakteristiken zusammenfassend erörtert. Im Rahmen des prozeduralen Ansatzes werden wir nun die Grundprinzipien der Textkonstituenten und deren zugrundeliegenden Stellungnahmen auffassen, welche Texte als funktionalistische Einheiten perzipiert und einen gravierenden Einfluss in der modernen Sprachwissenschaft haben. Beaugrande/ Dressler listeten im Jahre 1981 sieben Textualitätsmerkmale auf, die heute als unerlässliche Fundamente für die Rezeption und Aufbau der Texte in vielen sprachwissenschaftlichen Einführungsbüchern ihren Platz eingenommen haben. Als Prämisse für dieses Postulat gilt die Voraussetzung einer unmittelbaren und gegenseitigen Beziehung zwischen Kommunikation und Texte, die in folgender Weise abgefasst wird:

Wir definieren einen Text als kommunikative Okkurrenz, die sieben Kriterien der Textualität erfüllt. Wenn irgendeines dieser Kriterien als nicht erfüllt betrachtet wird, so gilt der Text nicht als kommunikativ. Daher werden nichtkommunikative Texte als Nicht-Texte behandelt [...] (Beaugrande und Dressler, s.3).

Wie wir schon erwähnt haben, stützt die konkrete Anwendung der Sprache auf die Grundlagen von diversen, textgeleiteten Eigenschaften wie die Intention oder Situation. Eine Vernachlässigung dieser voraussetzenden Merkmale in Texten würde daher in anderen Worten zu erheblichen Einschränkungen hinsichtlich ihrer kommunikativen Eigenschaften führen. Aus diesem Anlass kann daher resümiert werden, dass die Konstitution von sprachlichen Kommunikationen und die Textualitätsmerkmale sich gegenseitig ausschließen. Weder können Texte ihre Vermittlungsfunktion, noch kann die Sprache die unanfechtbare Tatsache ablehnen, dass sie Textgeleitet sind. Richten wir nun unseren Blick auf die folgenden sieben Merkmalen, um diese Voraussetzungen zu erläutern.

Bei der *Kohäsion* handelt es sich um die grammatischen und syntaktischen Voraussetzungen der Texte, die es den Lesern ermöglicht, ein formales Verhältnis über die Sätze herzustellen, das sich durch das Lesen mit der Zeit weiterentwickelt. Der Einklang zwischen Tempus, Numerus und Genus sowie verschiedene Kohäsionsmittel wie die Rekurrenz (Wiederholung), anaphorische oder kataphorische Wiederaufnahme, spielen beim Aufbau der formalen Struktur eine wesentliche Rolle. Beaugrande und Dressler weisen darauf hin, dass lediglich die oberflächliche Struktur für die Beschreibung des kommunikativen Phänomens sich als unzulänglich erweist. Daher müssen neben der formalen Struktur verschiedene Merkmale hineinbezogen werden (1981, s. 4).

Nach der Herstellung dieser formalen Struktur wird der Text hinsichtlich dessen Inhalt und sinnliche Repräsentation zusammen mit dem Weltwissen entgegengestellt, die für die entsprechende Rezeption eine maßgebliche Bedeutung trägt. Dieses Phänomen beruht auf die sog. *Kohärenz*. Obwohl der Text selbstverständlich vom Schriftsteller bestimmt ist, sollte nicht vergessen werden, dass die zugrundeliegende Interpretation sich je nach individuellen Variablen variiert. Beide Autoren heben u.a. hervor, dass der Text ohne die Zusammenstellung von textuellem Wissen und die gesammelten Weltkenntnisse der Menschen keine Bedeutung an sich hat (1981, s.8).

Die *Intentionalität* weist dagegen auf die kommunikativen Zwecke und Intentionen, mit denen der Textproduzent die diesbezüglichen Kohäsions- und Kohärenzmittel gestaltet und seine Illokutionen zielorientiert impliziert. Gansel und Jürgens zufolge ordnet der Rezipient die Absicht eines Textes im Gegensatz zu einer konkreten Bestimmung je nach einer situativen und kontextuellen Interpretation in Bezug auf verschiedenen Tatsachen ein (Gansel und Jürgens, 2007, s.27).

Während die Intentionalität den intendierten Zweck des Textproduzenten darstellt, erwartet der Textrezipient vom Text einen kommunikativen und kohärenten Inhalt. Hier sind insbesondere stilistische oder rhetorische Aspekte zu berücksichtigen, weil sie neben einer angemessenen Übermittlung der Intention auch eine angemessene Akzeptanz beim Rezipienten versprechen. Deshalb stehen die Maxime der Intentionalität und *Akzeptabilität* in einem unmittelbaren Zusammenhang zueinander.

Mit der *Informativität* wird unter anderem ausgedrückt, inwiefern der Inhalt eines Textes für den Empfänger bekannt ist. Bei der Konzeption eines Textes ist es unvorstellbar, ausschließlich bekannte oder unbekannt Informationen zu übermitteln. Deshalb ist es recht offensichtlich, dass der Produzent die Informativität des Inhalts einer beliebigen Zeile unter Berücksichtigung von unzähligen Aspekten wie die Intention pragmatisch gliedern wird. Beaugrande und Dressler vertreten die Auffassung, dass ein nicht-informativer Text zu einer negativen Einstellung, im schlimmsten Fall, zu einer Abweisung des Textes führen kann (1981, s.10).

Mit der *Situationalität* werden die äußeren Faktoren beschrieben, die bei der Rezeption von Texten bestimmte Funktionen auslösen und den kommunikativen Inhalt relevant machen. Solche Faktoren sind auf zahlreiche Gegebenheiten wie Ort, Zeit, Kommunikationspartner usw. zurückzuführen. Beide Autoren konstatieren mit einem Beispiel im Verkehr, dass sogar die Lesezeit einen erheblichen Einfluss auf die Wahrnehmung der Verkehrsteilnehmer haben kann (1981, s.12).

Letztendlich handelt es sich bei der *Intertextualität* um Relationsbezüge von Texten, auf die sich der Produzent oder Leser beim Abfassen oder Rezeption eines Textes bezieht. Beaugrande und Dressler zufolge spielt die Intertextualität sowohl bei der Herstellung als auch bei der Rezeption eines Textes eine führende Rolle (1981, s.188).

Obwohl diese Kriterien einen signifikanten Einfluss auf die Konzeption von Texten ausüben und weitgehend anerkannt sind, werden sie von verschiedenen Sprachwissenschaftlern gelegentlich kritisiert. Obwohl die 7 Kriterien die kommunikative Funktion eines Textes schlichtweg voraussetzen, konstatieren H. Vater (1992) und Gansel und Jürgens, dass dies nicht immer der Fall ist. Die Anwendung eines Textes in ungünstigen Situationen würde selbstverständlich die Situationalität in der ersten Linie verletzen und dementsprechend eine Hürde hinsichtlich der Kommunikation darstellen, dennoch entstehen keine Widersprüche hinsichtlich der Textualität. Abgesehen davon existieren zahlreiche Beispiele, in denen der Verstoß gegen eine der Maximen die Kommunikation nicht gefährden würde.

Nach der Erläuterung der Voraussetzungen für die Konstitution eines Textes widmen wir uns im folgenden Abschnitt der Frage, in welchem Ausmaß die internen und externen Faktoren zur Rezeption von Texten beitragen können. Dabei sollte zunächst vor allem berücksichtigt werden, dass eine angemessene inhaltliche Rezeption von mannigfaltigen Gesichtspunkten abhängig ist. In Bezug auf mehreren textlinguistischen Ansätzen werden wir nun eingehend illustrieren, dass sowohl der Rezipient als auch der Emittent bei der Rezeption eines Textes eine maßgebliche Rolle spielen.

Wie wir schon vorher betont haben, stellen Texte intentionale Einheiten dar, die in einem handlungsorientierten kommunikativen Gerüst eingebettet sind und die inhaltliche Bearbeitung eines Hörers für ihre Existenz von vornherein voraussetzen. Die unbestrittene Tatsache liegt in diesem Sinne darin, dass die zu der Entzifferung der kommunikativen Handlung zugrundeliegenden Kenntnisse einen wichtigeren Stellenwert einnehmen als die grammatischen Aspekte. Daraus erhebt sich natürlich die Frage, inwiefern die übermittelte kommunikative Handlung umfassend entschlüsselt werden kann. In diesem Zusammenhang spielen die wissenschaftlichen Anregungen des berühmten Soziologen des 20. Jahrhunderts Max Weber, dessen Hypothesen sogar heute einen starken Einfluss haben, eine maßgebliche Rolle. Demnach kann das kommunikative Handeln nur verstanden werden, sofern die Interpretation des Lesers die zahlreichen Konstituenten der mitgeteilten Nachricht entsprechend einbezieht (Weber, 1980, übertragen von Habschied, 2009, s.15f.). Dazu zählen unter anderem zahlreiche Aspekte wie der Kontext, mit anderen Worten, unter welchem Zusammenhang die Mitteilung an wem übermittelt wird oder in welcher Situation, bzw. in welcher Umgebung die Nachricht angeführt wird. Selbstverständlich ist es z.B von den Verkehrsteilnehmern zu erwarten, dass sie die Inhalte der Verkehrsschilder unter einem bestimmten Zusammenhang situationsgemäß interpretieren.

Das wesentlichste Kriterium für die entsprechende Rekonstruktion des sinnlichen Inhaltes stellt wiederum die Nachvollziehung der beabsichtigten Intentionen des Emittenten dar, die allenfalls unter Berücksichtigung der erworbenen Welterfahrungen sowie das kulturelle Schemata einen Sinn ergeben

können. Ein wichtiger Teil eines Textes besteht aus impliziten Inhalten, deren Interpretation die weltlichen und kulturellen Erkenntnisse des Lesers voraussetzen. Die von Bartlett (1932) entworfene und von verschiedenen Kognitionswissenschaftlern weiterentwickelte *Schema-Konzeption* dient hierbei zur Differenzierung von Wissenshintergründen, die in 3 Kategorien erfasst werden: *Das Bildschemata* stellt die körperlichen und sensorischen Kenntnisse dar, die wir im Alltag unter physischen Umständen erwerben. Dazu zählen z.B. die erworbenen sensorischen Erkenntnisse einer zurückgelegten Strecke. *Der Wissensrahmen* umfasst die kulturellen und gesellschaftlichen Kenntnisse, die konventionell weitergeleitet werden können. Je mehr der Interpret sich mit der Gesellschaft und Kultur des rezipierten Textes identifizieren kann, desto schneller wird es ihm gelingen, die bestehenden Wissenslücken für die Herstellung der Kohärenz zu schließen. Die mentalen Räume dagegen sind situativ und variieren je nach dem Kontext. Sie setzen zur Verständnisbildung die Berücksichtigung von konventionellen Bedeutungseinheiten bzw. lexikalischen Einheiten in gewissem Maße voraus (2009, S.42).

In diesem Zusammenhang ist als Schlussfolgerung festzuhalten, dass die eigentliche latente Mitteilung im Text nur durch Berücksichtigung der individuell erworbenen Erfahrungen entschlüsselt werden kann. Die angemessene Nachvollziehung des Textes liegt darin, sich in die Lage des Autors hineinzusetzen bzw. sich über das Wissen des Autors bezüglich des Textes in Kenntnis zu setzen.

Was die Intention des Emittenten betrifft, unterscheidet Weber zwischen 4 Arten von Handlungstypen, die jeweils auf vielfältige Perspektiven in der Kommunikation eingehen und für die Interpretation des Textes einschlägige Aufschlüsse liefern (1980, übertragen von Habschied, 2009, s.15ff.): Zweckrationale Handlungen basieren auf zielgerichteten logischen Konzepten wie Erfolg, Nutzen oder Kosten. In Bezug auf die oben erwähnten Verkehrsschilder kann die Frage unterstellt werden, aus welchem Anlass die Verkehrsschilder hergestellt werden. Wertrationale Handlungen stützen auf die ästhetischen und moralischen Aspekte, die sich in einer Gesellschaft als anerkannte Normen, Pflichten und Erwartungen widerspiegeln. Hierzu können wir die folgenden Fragen aufstellen: Welche gesellschaftliche Werte und Rechtsvorschriften wurden während des Einbaus des Verkehrsschildes einbezogen? Inwiefern wurden die ästhetische Werte während der Konstruktion des Verkehrsschildes berücksichtigt? Affektuelle Handlungen beziehen sich auf emotionale Einstellungen und sind im Alltag neben der Gestik unabdingbare Elemente zur Übermittlung von Gefühlen in Texten. Dementsprechend könnte die Frage lauten: Welches emotionale Muster übermitteln die Farben oder die Gestalt des Verkehrsschildes? Schließlich konstituieren traditionelle Handlungen gängige Sitten und Gewohnheiten, die die Individuen konventionell verinnerlichen. Das allgemeine gesellschaftliche Verständnis eines Verkehrsschildes bzw. eines Stoppschildes ist jedem bekannt, deshalb kann es auch problemlos verstanden werden.

Abgesehen davon ist es zu unterstreichen, dass mannigfaltige Typen von Texten je nach dem intendierten Zweck unter verschiedenen Kategorien unterteilt werden. Somit bekommen wir die Gelegenheit, die wesentlichen Merkmale von bestimmten Textsorten zu ermitteln und sie voneinander zu unterscheiden. Wenn der Rezipient den Zweck eines bestimmten Textes klar beschreiben kann, wird es ihm zugleich gelingen, die sinnlichen Zusammenhänge zwischen den Sätzen mühelos herzustellen. Demnach differenziert *Brinker* in Bezug auf Searles Kategorien der Sprechakte (1969) 5 *Texttypen*, die sich je nach ihrer Funktion voneinander variieren (Vgl. Brinker, 2010). Hierbei ist es notwendig anzuführen, dass die funktionalen Eigenschaften des Textes mit dem sog. *illokutionären Akt* gleichgestellt werden:

Wie der illokutive Akt. den Handlungscharakter einer Äußerung festlegt, so bestimmt die Textfunktion den Kommunikationsmodus des Textes, d. h. die mit dem Text vom Emittenten dem Rezipienten gegenüber ausgedrückter Art des kommunikativen Kontakts (2010, s.88). *Informationstexte* dienen dazu, den Lesern über eine Sachlage zu informieren, das heißt, dass die übermittelte Nachricht vorrangig das Ziel verfolgt, eine Information zu vermitteln. Zeitungen oder Berichte können dieser Kategorie zugeordnet werden. *Appelltexte* zielen darauf ab, den Lesern eine beliebige Stellungnahme zu suggerieren oder sie in Bewegung zu setzen. Gebrauchsanweisungen, Anordnungen oder Kochrezepte sind gut dafür geeignet, die Meinungen oder Handlungen des Lesers zu beeinflussen. *Obligationstexte* zielen dem Rezipienten zu verdeutlichen, dass der Emittent dem Rezipienten gegenüber verpflichtet ist, eine Handlung durchzuführen. Schriftliche Verträge, Verpflichtungserklärungen und Vereinbarungen sind gute Beispiele zur Veranschaulichung von Obligationstexten. *Kontakttexte* verfügen über die Funktion, Einstellungen oder Gefühle hinsichtlich der Beziehung zwischen dem Rezipienten zu vermitteln und sie je nach dem Inhalt zu verstärken oder zu gestalten. Briefe fungieren als Übermittler von emotionalen Ausdrücken und sind daher insbesondere zu berücksichtigen. *Deklarationstexte* stellen als Belege für den Vollzug einer bestimmten Handlung (meist amtlicher Angelegenheiten) in der Gesellschaft dar, die unmittelbar die Realität beeinflussen. Urkunden, Testamente und Bescheinigungen sind grundlegende Dokumente für die Anerkennung entsprechenden Ereignissen.

Stilistische Mitteln der Oberflächenstruktur zur Herstellung der Kohärenz

Im letzten Kapitel haben wir verschiedene Konzepte und Stellungnahmen aus den Perspektiven des Lesers und Emittenten verbildlicht, die die Rezeption in erster Linie beeinflussen. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass etliche interne Merkmale zum Verständnis eines Textes eine hohe Bedeutung tragen. Dennoch darf wie am Anfang dieser Arbeit erwähnt nicht außer Acht gelassen werden, dass der Text neben seiner Tiefenstruktur zugleich eine Oberflächenstruktur aufweist, die ein grammatisches, syntaktisches und lexikalisches Gefüge ausmacht und für die Kohärenz wie der Kontext und Intention einen hohen Stellenwert einräumt. Deshalb ist es durchaus sinnvoll, ein präziseres Bild über die Komponenten der Oberflächenstruktur unter den Stilistischen Aspekten zu machen.

Die Stilistik wird heute generell anerkannt als ein Teilbereich der Sprachwissenschaft, die einen wesentlichen Bestandteil von Texten darstellt und daher mit der Textlinguistik in einer unmittelbaren Beziehung zueinanderstehen. Jeder wissenschaftliche und gesellschaftliche Beitrag bedarf zur globalen Anerkennung und Übertragung auf die nächste Generation eine textuelle Einbettung dessen Inhalt. Wir haben in den letzten Kapiteln beschreibend erläutert, dass jedes Individuum über eine individuelle sprachliche Begabung verfügt, deren Ausdrucksweisen in Texten phänomenale Spuren hinterlassen können. Je mehr sich das Individuum intellektuellen Aktivitäten widmet, desto vielseitiger wendet es sprachliche Mittel an. Janich zufolge ist das textuelle Muster und seine zugrundeliegende Funktion ohne Stil kaum vorstellbar und sind daher untrennbare Bestandteile der schriftlichen Mitteilung (2019, s.29).

Die Stilistik lässt sich dabei unter drei grundlegenden Aspekten betrachten (Ernst, 2011, s.221f). Systemlinguistische Stilmerkmale umfassen die grammatischen Eigenschaften eines Textes auf verschiedenen Ebenen, die wir im Folgenden zusammenfassen werden.

Auf der Lautebene, insbesondere bei der Vorlesung eines Textes kommt der Intonierung und dem Rhythmus eine besondere Bedeutung zu. Auf der Wortebene zählen die Silben, Wortarten, Wortbildungstypen und sprachliche Bilder, die zur gedanklichen Vorstellung von sprachlichen Äußerungen beitragen, zu den wichtigsten stilistischen Merkmalen. Auf der Satzebene kommt es auf die

Satzlänge, Satztypen (wie Aussage, Ausrufe-, Aufforderungs-, Fragesätze), Wortstellung, die Veränderung der Satzform (wie Auslassungen, Erweiterungen oder Unterbrechungen) sowie auf den Kasus-, Tempus-, Modus- und Genus an. Auf der pragmatischen Ebene wird dagegen davon ausgegangen, dass die Bedeutung des geäußerten Wortes ausschließlich durch dessen zugrundeliegende Handlung bestimmt werden kann. Wie vorher erwähnt, tritt diese Stellungnahme insbesondere angesichts der pragmatischen Wende und den darauffolgenden Entwicklungen in der Linguistik stärker in Erscheinung. Hinsichtlich der Sprechakttheorie werden zwischen 3 Kategorien von Sprechakten unterschieden, die die hervorgebrachten Ausdrücke, den intendierten Zweck des Sprechers und deren entgegengesetzten Kommunikativen Reaktionen der Gesprächspartner eingehend symbolisieren. Dabei ist es für die pragmatische Stilistik von hoher Bedeutung, dass die illokutionäre Akte individuell interpretiert werden und die hervorgerufenen perlokutionäre Akte sich je nach der Interpretation variieren können. Letztendlich lassen sich die semantischen Stilmerkmale unter 3 Kategorien subsumieren: Die Auswahl der Wörter wie die Anwendung von *Neologismen* oder *Archaismen* räumen einen großen Stellenwert für die Rezeption ein. Die *Kohäsionsmittel* bauen syntaktische und semantische Zusammenhänge zwischen Satzeinheiten auf, die für die kohäsive Einheit des Textes als fundamentale Komponente erachtet werden und bei der Etablierung der Kohärenz eine hilfreiche Unterstützung für den Leser bieten. Zu den am häufigsten angewendeten Kohäsionsmitteln zählen die folgenden Begriffe: *Rekurrenz* (Wiederholung), *Synonyme*, *Parallelismus*, *Paraphrase*, *Ellipsen*, *explizite und implizite Wiederaufnahme*. Leider ist es nicht möglich, die oben aufgeführten Definitionen aufgrund der fehlenden Zeit einzeln zu behandeln. Als letztens sind verschiedene periphere Merkmale wie *Relevanz*, *Klarheit* oder *Glaubwürdigkeit* zu erwähnen, die den Aufwand des Rezipienten erheblich sinken können. Je mehr der Text den Leser anspricht, desto mehr erhöht sich das Verständnis zu dem Inhalt.

Textlinguistische analyse

Im vorherigen Abschnitt der Arbeit wurde anhand von Textlinguistischen Methoden und Theorien dargestellt, dass der Rezeptionsaufwand des Lesers sich je nach mannigfachen internen und externen Gesichtspunkten variieren kann. In diesem Kapitel werden wir daher die Anwendbarkeit des Textes „Montagmorgen, 06.38 Uhr“ aus dem Kursbuch „Menschen A1.2“ (Lektion 21) zum Fremdsprachunterricht unter verschiedenen Aspekten untersuchen, die uns Aufschlüsse über die folgenden Merkmale geben werden:

- inwiefern die inhaltliche Struktur des Textes für den Empfänger sinnvoll ist.
- Die Auswahl der lexikalischen Einheiten sowie die Aufbaustruktur der Sätze in Bezug auf ihren syntaktischen und grammatischen Eigenschaften, die für die Herstellung der Kohäsion und Kohärenz eine wesentliche Hürde darstellen können.
- die durch die Kohäsionsmitteln und Pronomialisierungen hergestellte Kohärenz zum Aufbau der inhaltlichen Kontinuität.
- inwiefern der Text mit der grammatischen, semantischen und thematischen Struktur in Lektion 21 übereinstimmt.
- inwiefern die mit dem Text angeknüpften Fragen die zur Schulung vorgelegte grammatische und inhaltliche Struktur der bestehenden Lektion übereinstimmen.

Nach einer kurzen inhaltlichen Beschreibung werden zunächst zur Explikation der aufgeführten Kategorien jegliche Besonderheiten des Textes unter den in der theoretischen Grundlage hervorgehobenen Textualitätskriterien gebührend untersucht. Daraus ableitend wird der intendierte (Unterrichts)Zweck des Textes zusammenfassend beschrieben. Nach der Textanalyse werden zudem die didaktischen Aspekte der Lektion unter ihren inhaltlichen, grammatischen und lexikalischen Aspekten mit den hervorgehobenen Eigenschaften des Textes entgegengestellt. Danach werden wir uns der Frage widmen, inwiefern die zugrundeliegenden Fragen für den Fremdsprachunterricht nützlich sind. Letztendlich wird im Rahmen des Maßstabs des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) in Frage gestellt, ob die grammatische und thematische Struktur des vorliegenden Textes die Bedingungen als Übungsaufgabe für die Niveaustufe A1 erfüllt. Nach einer umfassenden Analyse des Textes unter verschiedenen Gesichtspunkten werden wir abschließend beurteilen, wie geeignet der Text für die Anwendung im Fremdsprachunterricht ist.

Im Text können wir auf den ersten Blick veranschaulichen, dass es sich um einen angeblichen Journalisten handelt, der/die sich über die Herkunfts- und Zieldestinationen der müden Passanten in der U- Bahn sowie deren persönlichen Eigenschaften erkundigen möchte. Aus diesem Anlass holt er/sie ein Mikrofon und ein Aufnahmegerät aus der Tasche heraus und fängt an, kurze Reportagen mit zufälligen Passanten durchzuführen. In der ersten Reportage stellt sich der 28-jährige Adem Yılmaz als ein Krankenpfleger vor, der von der Arbeit nach Hause geht. In der zweiten Besprechung dagegen spricht die 34-Jährige Polizeibeamtin Marlies Kretschmann, die ihren Sohn in den Kindergarten gebracht hat und sich auf dem Weg zur Arbeit macht. In der letzten Reportage geht es um dem 46-jährigen Markus Hirsch, der ungefähr vor einer Stunde aus Rom am Hauptbahnhof ankam und nach seiner Auftretung um 9 Uhr nach Rotterdam fliegen wird.

Kohäsion

Die zu der Herstellung der Kohäsion dienende Merkmale lassen sich unter 4 wichtige Kategorien subsumieren, auf die wir einzeln eingehen werden. Syntax: Die Art und Weise der Zusammenknüpfung bestimmt den semantischen Inhalt eines Satzes und nimmt für die Kohäsion einen hohen Stellenwert ein. Die grammatische und lexikalische Positionierung der Sätze bildet in diesem Text einen kohäsiven Zusammenhang aus syntaktischer Sicht. Kohäsionsmittel: Es ist nahezu unausweichlich, keine Kohäsionsmittel im Text einzusetzen, da sie auf der Oberflächenstruktur eine maßgebliche Relation zwischen den Sätzen herstellen und eine wesentliche Rolle für die Bildung von Kohäsion und Kohärenz spielen (Janich, 2019:267). Abgesehen davon ist es zu erwähnen, dass laut Brinker der dominante Referenzträger des Textes durch die wiederholenden Proformen ermittelt werden kann (2010, 40ff.). Eine bedeutende Tatsache bezüglich der Kohäsionsmittel besteht darin, dass die menschliche kognitive Wahrnehmung die semantischen Einheiten von Texten, die im Alltag auftreten und über Sätze hinweggehen, vorwiegend unbewusst miteinander verknüpft. In diesem Text sind folgende Kohäsionsmittel als Beispiel zu betrachten:

Rekurrenz	<i>Ich bin 28 Jahre alt und arbeite in der Universitätsklinik als Krankenpfleger. Gerade komme ich von der Arbeit.</i>
Parallelismus Rekurrenz	<i><u>Manche</u> bekommen Medikamente, <u>manche</u> muss man von einer Seite auf die andere legen, die frisch Operierten muss man besonders genau kontrollieren.</i>
Parallelismus implizite Wiederaufnahme	<i>man muss Pflegeberichte schreiben, man muss <u>alles</u> sauber halten und so weiter (Er weist auf seine berufliche Umgebung hin).</i>
Rekurrenz	<i>Ich bin Marlies Kretschmann [...] Gerade habe ich meinen Sohn Jonas in den Kindergarten gebracht.</i>
Paraphrase	<i>Von halb zwei bis zwei haben wir Pause. Um diese Zeit bin ich immer total müde.</i>
Ellipse	<i>Ich bin Marlies Kretschmann, 34 Jahre alt und (bin) Polizeibeamtin.</i>
Ellipse	<i>Die Kollegen vom Spätdienst wollen nach Hause (Gehen).</i>
Ellipse	<i>Ich heiße Markus Hirsch, (ich) bin-46 Jahre alt und selbstständig.</i>
Ellipse	<i>Da habe ich um 13 Uhr schon Dienstschluss und (ich) kann Jonas vom Kindergarten abholen.</i>
Explizite Wiederaufnahme /Rekurrenz	<i>Wer sind <u>die Leute</u>? Woher kommen <u>sie</u>? Wohin fahren sie?</i>
Explizite Wiederaufnahme	<i>Die Kollegen vom Spätdienst wollen nach Hause. Vorher informieren sie uns über die Situation auf der Station.</i>
Explizite Wiederaufnahme	<i>Wir müssen dann alle zwei Stunden nach den Patienten sehen. Manche [...]</i>
Explizite Wiederaufnahme Rekurrenz	<i>gleich bin <u>ich</u> zu Hause. Dort darf <u>ich</u> schlafen.</i>
Explizite Wiederaufnahme	<i>Im Streifendienst ist man mit einem Kollegen oder einer Kollegin im Stadtteil unterwegs. Diese Arbeit gefällt mir besonders gut. Da lernt man das Leben und die Menschen kennen.</i>

Explizite Wiederaufnahme Rekurrenz	<i>Den Frühdienst mag <u>ich</u> besonders gern. Da habe <u>ich</u> um 13 Uhr schon Dienstschluss und kann Jonas vom Kindergarten abholen.</i>
Implizite Wiederaufnahme Rekurrenz	<i>Ich bin Polizeiobermeisterin und arbeite in der <u>Dienststelle</u> und <u>draußen</u> im Streifendienst (Sie bezieht sich mit „draußen“ auf die Straßen). In der <u>Dienststelle</u> [...]</i>
Implizite Wiederaufnahme Explizite Wiederaufnahme	<i>Dort checke ich heute Nachmittag auf der <i>Lady Amanda</i> ein. (Luxus Schiff) <u>Das</u> ist ein <u>Luxus-Schiff</u> und <u>mit dem</u> mache ich eine Fahrt in die Karibik.</i>
Implizite Wiederaufnahme	<i><i>Es ist ruhig</i> im U-Bahn-Wagon (Nicht die U- Bahn selbst, sondern die Personen in der U- Bahn Wagen sind ruhig).</i>

Stilistik: Wie wir in dieser Arbeit beschreibend erläutert haben, variiert sich die Art der sprachlichen Kompetenz je nach dem Individuum, die sich ebenfalls unmittelbar in der Konzeption des Textes widerspiegelt und eine Vielzahl von emotionalen oder rationalen Eindrücken beinhalten kann. Wir werden die in diesem Text bestehende stilistische Merkmale unter 3 Perspektiven auffassen.

- Die Satzlänge: Die Länge der Sätze entspricht der Situation und gibt den Inhalt der Reportagen möglichst treffend wieder. Dennoch kann die Tatsache nicht vernachlässigt werden, dass einige Sätze wie „Manche bekommen Medikamente, manche muss man von einer Seite auf die andere legen, die frisch Operierten muss man besonders genau kontrollieren“ oder „Ich bin Polizeiobermeisterin und arbeite in der Dienststelle und draußen im Streifendienst.“ die sprachliche Kompetenz von Anfängern möglicherweise überfordern oder durcheinanderbringen können.

- Die Wortwahl: Die lexikalische Auswahl spielt für die Kohärenzbildung insbesondere bei Anfängern eine wichtige Rolle. Wenn wir die Länge des Textes und die verschiedenen Tätigkeiten der Personen in Betracht beziehen, kann es gelegentlich dazu kommen, dass der Wortschatz des Textes sich als überwältigend für den Leser erweist. Hier sind insbesondere technische Begriffe wie „Pflegerbericht“, „Polizeiobermeisterin“, „Streifendienst“, „Messezentrum“ zu berücksichtigen, deren Anwendung insbesondere in Texten auf dem Sprachniveau A1 möglichst vermieden werden sollte. Da keine Redewendungen im Text vorhanden sind, können die Sätze aus einer lexikalischen Perspektive betrachtet leicht nachvollzogen werden.

- Die Grammatik: Im Hinblick auf die grammatischen Aspekte können folgende Anmerkungen gemacht werden: Die im Text häufig vorkommenden Ellipsen können für einen Anfänger sowohl bei der Rezeption des Textes als auch beim zukünftigen Verständnis ein Problem darstellen, da der Leser diese Formen falsch rezipieren und verinnerlichen kann. Das Beispiel „Ich bin Marlies Kretschmann, 34 Jahre alt“ wird häufig als Redeform angewendet, dennoch kann der Lehrling diese Form ohne Berücksichtigung der Unterscheidung zwischen der schriftlichen und mündlichen Anwendung

verinnerlichen. Darüber hinaus würde sich die Verwendung von zwei Konjunktionen in einem Satz, wie im Beispiel „Ich bin Polizeiobermeisterin und arbeite sowohl in der Dienststelle als auch draußen im Streifendienst“, kann zu Verwirrung bei Fremdsprachenlernern führen, da dies den Fremdsprachenlerner durcheinanderbringen verursachen kann. Die doppelte Hervorhebung des Genus, wie im Beispiel „Im Streifendienst ist man mit einem Kollegen oder einer Kollegin im Stadtteil unterwegs“, kann auch für Anfänger Schwierigkeiten verursachen, insbesondere wenn dieselbe Formulierung nach einigen Zeilen als eine Pluralform auftritt. Darüber hinaus muss erwähnt werden, dass der satzübergreifende Einklang des Tempus ersichtlich zu spüren ist, da der Text grundsätzlich mit der Zeitform „Präsens“ abgefasst wurde. Schließlich ist es augenscheinlich, dass jede der 3 Passagen eine hohe Anzahl von Modalverben enthalten.

Kohärenz

Wie bereits zuvor im theoretischen Abschnitt dieser Arbeit erwähnt wurde, wird die Kohärenz durch das Zusammenspiel der kohäsiven Komponenten und mit dem mitgebrachten (Kulturellen und gesellschaftlichen) Weltwissen hergestellt. Hierbei ist der Begriff „Sinnkontinuität“ maßgeblich zu konstatieren: Um die Sinnkontinuität herstellen zu können, ist es wichtig, dass das mitgebrachte Weltwissen mit den vorliegenden Konzepten bzw. mit dem übermittelten Inhalt des Textes in Einklang steht (Gansel und Jürgens, 2007, S. 24). Um die Sinnkontinuität herstellen zu können, ist es im Rahmen des mitgebrachten Vorwissens zu unterscheiden, welche Art von Weltwissen zur entsprechenden Interpretation des Textes erforderlich ist. In diesem Zusammenhang erweist sich die von Bartlett erstellte Schemakonzeption zur Ermittlung des Weltwissens als durchaus hilfreich. Zumal es sich im Text grundlegend um eine allgemeine öffentliche Reportage handelt, können wir davon ausgehen, dass die zugrundeliegende Rezeption lediglich eine Art von Weltwissen voraussetzt: Damit der Rezipient den Text verstehen kann, ist es notwendig, dass er mit den erwähnten beruflichen Konzepten oberflächlich vertraut ist, die auf konventionellen gesellschaftlichen Erkenntnissen beruhen. Wir haben schon bei der Kohäsion explizit veranschaulicht, dass die lexikalische Auswahl des Textes außer einigen Fachbegriffen keine wesentliche Hürde für die Rezeption aufweist. Deshalb ist es für den Rezipienten lediglich erforderlich, sich mit den Tätigkeiten und der zugrundeliegenden Terminologie vertraut zu machen, die sich in diesem Fall unter der Kategorie „Wissensrahmen“ subsumieren. Obwohl die inhaltlichen Angaben der ersten 2 Passagen von den Fremdsprachelern einwandfrei nachvollzogen werden können, bereitet die dritte Passage aufgrund der komplexen Angaben zu den Zielorten für Verständnisschwierigkeiten, da der im Text erwähnte Tagesplan der dritten Person viele verschiedene Orte umfasst und daher häufig lokale Präpositionen verwendet werden.

Intentionalität

Wenn der Rezipient den Zweck eines Textes bestimmen kann, wird es ihm zugleich gelingen, die sinnlichen Zusammenhänge zwischen den Sätzen mühelos herzustellen. Um die Intention des Emittenten eingehend beschreiben zu können, müssen wir zunächst die Funktion des Textes in Bezug auf die von Brinker aufgeführten Texttypen ermitteln. In diesem Fall kann im engeren Sinne festgehalten werden, dass die in der Reportage teilnehmenden Individuen vorwiegend ihren beruflichen Alltag mitteilen und die diesbezüglichen Passagen daher zum Zweck dienen, den Rezipienten über die Personen und deren Zieldestinationen oberflächlich in Kenntnis zu setzen. Daher kann ausgeschlossen werden, dass es sich in der ersten Linie um einen Informationstext handelt und der Rezipient dies durch den inhaltlichen Zusammenhang problemlos erschließen kann. Außerdem ist es erforderlich, durch die von Weber konzipierten Handlungstypen ein Profil des sprachlichen Handelns zur ausführlichen

Beschreibung der Intention herzustellen. Bezüglich der Handlungstypen kann durch die im Text auftretenden Tätigkeiten der Personen nachvollzogen werden, dass die beruflichen Verantwortungen als Aufgaben einen erheblichen Stellenwert im Text einnehmen und daher die diesbezüglichen Aussagen der Kategorie „zweckrationale Handlungen“ zugeordnet werden können. Dennoch ist es von der Annahme auszugehen, dass die zugrundeliegenden beruflichen Tätigkeiten der Gesellschaft bekannt sind und in diesem Bezugsrahmen möglich ist, die Aussagen ebenfalls unter der Kategorie „traditionelle Handlungen“ wahrzunehmen.

Akzeptabilität

Die Akzeptabilität des Textes lässt sich in diesem Text unter 3 Kategorien auffassen:

a) Inwieweit der Text die Intention des Emittenten wiedergibt: In der Intentionalität haben wir besprochen, dass der Text in der ersten Linie beabsichtigt, die Rezipienten über die Ziel- und Herkunftsdestination der Passanten sowie über ihren beruflichen Alltag zu informieren. Die unwiderlegbare Tatsache hinsichtlich der Intention des Emittenten liegt darin, dass die Erwartungen des Rezipienten mit der Absicht des Emittenten in einem angemessenen Verhältnis zueinanderstehen müssen. Das bedeutet im engeren Sinne: *Der Sprecher muss wissen, was von ihm erwartet wird bzw. erwartet werden kann, und der Hörer weiß, dass der Sprecher bei der Produktion auf seine Erwartungen Rücksicht nimmt.* (Ernst, 2011, s.266f.) In diesem Bezugsrahmen wurde letztendlich festgestellt, dass es sich um einen Informationstext handelt und dass die zugrundeliegenden Aussagen in erheblichem Maße „zweckrationale Handlungen“ darstellen. Da diese Information für den Sprecher leicht zugänglich ist, kann angenommen werden, dass der Text diese Bedingung erfüllt.

b) Inwiefern die stilistischen Aspekte den Rezipienten beeinflussen: Wir haben die stilistischen Aspekte oben eingehend beschrieben und zu dem Schluss gekommen, dass die Oberflächenstruktur des Textes für die Rezeption im Fremdsprachunterricht (außer einigen Ausnahmen) entsprechend geeignet sind.

c) Inwiefern der Text Kohärent für den Rezipienten ist: Wie wir schon besprochen haben, kann das Thema des Textes sowohl in Bezug auf die Oberflächen- als auch auf die Tiefenstruktur leicht nachvollzogen werden und setzt ein geringes Vorwissen voraus, weshalb der Text unter diesem Aspekt für den Fremdsprachelernern vollkommen akzeptabel ist.

Informativität

Es wurde in der theoretischen Grundlage der vorliegenden Arbeit nachdrücklich betont, dass „(k)ein Text, der eine kommunikative Funktion ausübt, nur gänzlich bekanntes oder unbekanntes Material (enthält)“ (2011, s.267). In diesem Hinblick können wir hervorheben, dass der Rezipient sowohl für die Nachvollziehung der Reportagen über bekannte technische (die berufliche Fachsprache), intertextuelle (die allgemeine Struktur einer Reportage) und gesellschaftliche (Ein kurzer Überblick über die Eigenschaften der Berufe) Informationen verfügt, als auch sich mit neuen Informationen konfrontiert. Für den Fremdsprachenunterricht wäre es deshalb durchaus angebracht, einen Text zu konzipieren, dessen Inhalt dem Leser vertraute Fakten und Umstände vermittelt. Aus diesem Anlass kann hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts schlussgefolgert werden, dass die mitgebrachten Vorkenntnisse über die beruflichen Konzepte die Rezeption des unbekanntes Inhalts erleichtern wird. Wenn es sich um den Fremdsprachenerwerb handelt, kann angeführt werden, dass dieser Text den Kriterien für Informationsvermittlung entspricht, weil das mitgebrachte Vorwissen der Leser die

Bedingungen für die Kohärenz in erheblichem Maße ausgleicht und dem Leser die Gelegenheit verleiht, sich auf die grammatischen und syntaktischen Aspekte mühelos zu konzentrieren.

Situationalität

Wir können die situativen Umstände des Textes unter folgende Kategorien erschließen:

a) Die Zeit: Obwohl der Zeitfaktor für den Leser auf den ersten Blick als unentbehrliches Merkmal erscheint, kann jedoch nicht vernachlässigt werden, dass die Aufschrift „Montagsmorgen, 06:38 Uhr“ für die Rezeption der ersten Zeile des angeblichen Journalisten, die für die Herstellung der Kohärenz notwendig ist, eine maßgebliche Rolle einnimmt, da in den ersten Sätzen des Textes betont wird, dass die Passanten müde sind.

b) Der Ort: Es sollte nachdrücklich darauf hingewiesen werden, dass schon in den ersten Sätzen der situative Hintergrund hergestellt wird, indem am Anfang betont wird, dass die durchgeführten Reportagen in der U- Bahn stattfinden. Abgesehen davon wird durch ein Bild für die Fremdsprachen Lernern nochmals untermauert, dass das Gespräch in der U- Bahn stattfindet. Die dazugehörigen persönlichen Bilder spiegeln wiederum die Tatsache wider, dass es sich um ein Gespräch mit 3 Personen handelt.

Die Erstellung der Situationalität befolgen unter diesen Merkmalen und spielen für eine angemessene kohärente Rezeption eine wichtige Rolle. Die kontextuellen Umstände werden im Text durch verschiedene visuelle und schriftliche Methoden gebührend eingehalten, daher wird es den Leser hinsichtlich der Situationalität einwandfrei gelingen, den Text problemlos nachzuvollziehen.

Intertextualität

In Bezug auf die Intertextualität kann erwartet werden, dass die Fremdsprachenlerner der Stufe A1 die für die entsprechende Rezeption erforderliche Struktur in gewissem Maße beherrschen, da im Text die Personen grundsätzlich vorgestellt werden und daher außer grundlegenden Kenntnissen über die beruflichen Tätigkeiten kein kulturelles Vorwissen vorausgesetzt wird. Deshalb wird der Text als Material für den Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf die Intertextualität empfohlen, weil das textuelle und inhaltliche Gerüst einer persönlichen Vorstellung in vielerlei Hinsicht universell wirkt und für den Fremdsprachunterricht, insbesondere für die ersten Stufen, als unentbehrlich gilt.

Die in dem letzten Abschnitt durchgeführte Analyse widmete sich der Frage, inwiefern der Text sich als einzelne Übungseinheit für den Fremdsprachenunterricht eignet. Nun werden einige hervorgehobene Merkmale des Textes zur Überprüfung der Übereinstimmung mit der Lektion entgegenstellt. Dabei ist es hauptsächlich zu beachten, dass der Text zu der Lektion unter einigen Gesichtspunkten wie der inhaltliche Zusammenhang oder die lexikalische Auswahl in Widerspruch steht. Inhaltlich betrachtet vermittelt die Lektion den Lesern die öffentlichen Regeln sowie die Verkehrsregeln darzustellen. Die Regeln dagegen werden durch einfache und kurze Sätze impliziert, die vorwiegend durch Modalverben zusammengefasst werden. Bezüglich der Lektion kann folglich schlussgefolgert werden, dass der inhaltliche und lexikalische Umhang des Textes mit den abgefassten Themen der Lektion nicht eins zu eins übereinstimmt, da im Text vorwiegend die beruflichen Aspekte und Verantwortungen der Personen behandelt werden. Dennoch kann im Rahmen der grammatischen Eigenschaften konstatiert werden, dass sowohl der Text als auch die Lektion das gleiche Ziel anstreben. Da grammatische Anwendungen von Modalverben in den Übungen häufig vorkommen, eignet sich der Text zum Erwerb der

grammatischen Struktur. Die Fragen, die dem Text zugeordnet sind, stimmen jedoch nicht mit der grammatischen oder inhaltlichen Intention der Lektion überein, da sie in hohem Maße auf die persönlichen Eigenschaften oder Destinationen der Personen eingehen. Nichtsdestotrotz ist es jedoch wichtig anzuführen, dass die Leser aufgrund der klaren grammatischen und lexikalischen Struktur mühelos die richtigen Antworten auf die Fragen erkennen können und daher die Textübungen sich für den Fremdsprachenunterricht eignen.

Bevor wir ein Fazit aus den festgestellten Ergebnissen ziehen, ist es angemessen, die Skala des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) zur Bestimmung des sprachlichen Niveaus in Betracht zu ziehen. Demnach wird die Sprachkompetenz unter 6 bestimmten Kategorien eingeteilt, die jeweils verschiedene Fähigkeiten verkörpern. Gemäß dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) verfügt ein Sprecher auf dem Niveau A1 über folgende Fähigkeiten (<https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (datum des Zugriffs 11/05/2021)): Sowohl sich selbst als auch andere Individuen unter einigen Gesichtspunkten (wie Name, Alter oder Herkunft) unkompliziert vorstellen, unkomplizierte Sätze nachvollziehen, die in erster Linie auf allgemeinen Tatsachen beruhen, allgemeine isolierte Formulierungen und Begriffe anwenden, sich verständigen, wenn die Kommunikation oft mit einfachen Formulierungen wiederholt verstärkt wird.

Angesichts der oben aufgeführten Kriterien kann erwähnt werden, dass sowohl der Text als auch dessen zugrundeliegenden Fragen für den Fremdsprachenunterricht geeignet sind, da im analytischen Teil der Arbeit unter verschiedenen Gesichtspunkten häufig untermauert wurde, dass die studierende während des Lesens oder Hörens und beim Erlernen der grammatischen Struktur von Modalverben mit keinen signifikanten Problemen zu rechnen haben.

Fazit

Das hauptsächliche Ziel der Arbeit bestand darin, die Ergiebigkeit der textlinguistischen Werkzeuge und deren fundierten theoretischen Grundlagen zum Fremdsprachenunterricht anhand einer ausführlichen Analyse darzustellen. Zur Herstellung der theoretischen Grundlage wurde zunächst versucht, das unmittelbare Verhältnis zwischen den Texten und der Sprachwissenschaft beschreibend zu definieren. Demnach wurde in Bezug auf die pragmatische Wende wurde der Tatbestand hervorgehoben, dass in Texten unabhängig von dem grammatischen und syntaktischen Gerüst mannigfaltige kommunikative Eigenschaften vorhanden sind. Nach einer Einführung des Begriffs „Text“ durch verschiedene vertretene Auffassungen wurde der historische Übergang „vom Satz zum Text“ unter Berücksichtigung der damaligen und gegenwärtigen wissenschaftlichen Orientierungen verdeutlicht. Im Folgenden wurde diesbezüglich konstatiert, dass die Entwicklung der textlinguistischen Verfahren unter zwei allgemeinen Richtungen betrachtet werden: die sprachsystematisch ausgerichtete Textlinguistik und die kommunikationsorientierte Textlinguistik, wobei die erstere sich auf die Oberflächenstruktur konzentriert, während die zweite sich auf die Tiefenstruktur des Textes bezieht. Anschließend wurden die zur Analysierung des Textes benötigten Textualitätsmerkmale mitsamt deren assoziierten Konzeptionen aufgeführt und die aus der Untersuchung akkumulierten Daten je nach der betreffenden Kategorie aufgelistet. In diesem Zusammenhang können unter Bezugnahme auf die erhaltenen Befunde die folgenden Ratschläge in Betracht gezogen werden:

Die in der Kohäsion festgestellten Sätze können für den Fremdsprachenlernern unter den hervorgehobenen Gesichtspunkten sowohl ein grammatisches als auch ein syntaktisches Problem darstellen, da sich die Anwendung von Ellipsen unter bestimmten Umständen für Lernende auf Stufe

A1 als ungeeignet erweist und die mehrfache Anwendung der Konjunktionen sie durcheinanderbringen können. Hierbei sollte der Satz mit dem doppelten Genus nicht übersehen werden, da dieselbe grammatische Anwendung in der vorhergehenden Zeile zur Hervorhebung der Pluralform angewendet wurde und dies Verwirrungen verursachen kann. Angesichts der komplexen inhaltlichen Struktur der dritten Passage im Vergleich zu den ersten beiden Abschnitten ist es wichtig zu betonen, dass der inhaltliche Rezeptionsaufwand sich durch die hohe Anzahl von lokalen Präpositionen potenzieren wird, da dies ebenfalls bei einem Anfänger Konfusionen verursachen kann.

Obwohl die grammatische Intention des Textes mit der Lektion schlichtweg übereinstimmt, gelten für die inhaltlichen und lexikalischen Aspekte das Gegenteil. Obwohl die Lektion im engeren Sinne das Ziel verfolgt, die öffentlichen Regeln durch die Verwendung von Modalverben darzustellen, weist der Text u.a. auf die beruflichen Tätigkeiten und Verantwortungen der Individuen hin. Darauf folgend kann hinzugefügt werden, dass die zugrundeliegende Terminologie von der Lektion weitgehend abweicht. Im Kontext des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens erfüllen die Fragen die Kriterien für das Sprachniveau A1, da der Sprecher auf diesem Niveau in der Lage ist, sich mit anderen Personen in Alltagssituationen auf einer allgemeinen Grundlage zu verständigen.

Quellenverzeichnis

- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (2001). *Die Sprache: Registerband*. Praesens.
- Brinker, K. (1982). *Aufgaben und Methoden der Textlinguistik*. In: Gewehr, Wolf. *Grundprobleme Der Linguistik*. Weinheim, Germany, Beltz Verlag.
- Brinker, K. (2010). *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe Und Methoden*. 7th ed., Schmidt Erich Verlag.
- Bußmann, H. (1990). *Lexikon Der Sprachwissenschaft (Kröners Taschenausgabe) (German Edition)*. 2., völlig neu bearbeitete Aufl, Kröner.
- De Beaugrande, R., Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London, England: Longman.
- Ernst, P. (2011). *Germanistische Sprachwissenschaft*. Stuttgart, Germany: UTB.
- Evans, S., Specht, F., and Pude, A. (2018). *Menschen sechsbändige Ausgabe: Kursbuch A1.2 mit online Audio*. Ismaning, Germany: Max Hueber Verlag.
- Gansel, C. (2007). et al. *Textlinguistik Und Textgrammatik: Eine Einführung (Studienbücher Zur Linguistik) (German Edition)*. 2nd ed., VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Habscheid, S. (2009). *Text und Diskurs*. Stuttgart, Germany: UTB.
- Hartmann, P. (1971). *Texte als linguistisches Objekt*. In: *Beiträge Zur Textlinguistik. Herausgegeben von Wolf-Dieter Stempel*. Wilhelm. <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (Datum des Zugriffs 11/05/2021).
- Janich, N. (2019). *Textlinguistik: 15 Einführungen Und Eine Diskussion (Narr Studienbücher) (German Edition)*. 2nd ed., Narr Dr. Gunter.
- Schmidt, S. (1976). *Texttheorie: Probleme e. Linguistik d. Sprachl. Kommunikation (Uni-Taschenbücher ; 202) (German Edition)*. 2., verb. U. erg. Aufl, Fink.
- Searle, J.R. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vater, H. (2001). *Einführung in die Textlinguistik: Struktur, Thema und Referenz in Texten (3rd ed.)*. Stuttgart, Germany: UTB.

Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie* (5th ed.; J. Winckelmann, Ed.). Tübingen, Germany: Mohr Siebeck.

50. Complete acquisition in the heritage language: Evidence from indefiniteness in Turkish¹

Gül sen YILMAZ²

Antje SAUERMAN N³

APA: Yılmaz, G. & Sauer mann, A. (2023). Complete acquisition in the heritage language: Evidence from indefiniteness in Turkish. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 813-847. DOI: 10.29000/rumelide.1286008

Abstract

This study investigates whether adult Turkish heritage speakers are able to refer to entities in discourse as required by semantic contexts. The focus is on the contrasting properties of Turkish (L1) and German (L2) with respect to semantics of indefiniteness, i.e., specificity and partitivity. Turkish morphologically distinguishes between specific/nonspecific and partitive/nonpartitive contexts on the indefinite direct object while German does not. We hypothesized that the Turkish heritage speakers would overgeneralize the unmarked form (*bir* noun) since this is the default form used in German regardless of the context and also acceptable in all contexts in Turkish. We further hypothesized that, if they ever opt for the case marked form (*bir* noun+acc), they would also do so incorrectly in nonpartitive and nonspecific contexts. Turkish heritage speakers living in Germany (n= 35) could dissociate semantic contexts and made similar preferences to those of monolingual native speakers of Turkish (n= 30). Our findings suggest that native language (L1) can develop despite early onset of the L2 and be maintained on a par with monolingual norms despite the presence of competing structures in the L2. We will discuss how insights from heritage language development can contribute to discussions about the bilingual's ability in L1; and limits and possibilities of bilingualism.

Keywords: Heritage grammar, indefiniteness, specificity, partitivity

Miras dilinde tam öğrenme: Türkçede belirsizlikten kanıt

Öz

Bu çalışma, yetişkin olan Türkçe miras dili konuşmacılarının söylemdeki varlıklara anlamsal bağlamlarının gerektirdiği şekilde atıfta bulunup bulunamadıklarını araştırmaktadır. Çalışmanın odak noktası Türkçe ve Almanca'nın belirtisizliğin anlambilimi açısından, yani spesifik ve bölümsel belirtisizlik açısından zıt özelliklere sahip olmalarıdır. Türkçe morfolojik olarak belirtisiz nesne üzerinde spesifik/spesifik olmayan ve bölümsel/bölümsel olmayan bağlamlar arasında ayırım yaparken, Almanca'da bu ayırım yoktur. Bu hali hazırdaki varsayılan form (*bir* noun) Almanca'da bağlam farketmeksizin kullanılan ve doğru varsayılan bir form olduğu için ve ayrıca Türkçe'deki tüm bağlamalarda kabul edilebildiği için, bu formun konuşmacılar tarafından aşırı genellemeyle

¹ This research has been carried out within the Gottfried Wilhelm Leibniz-Preis 2014 awarded to Prof. Artemis Alexiadou: AL54/8-1 and the data were collected earlier during my employment with the grant.

² Dr. Öğr. Üyesi, Kadir Has Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (İstanbul, Türkiye), gulsen.yilmaz@khas.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3730-7052 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1286008]

³ Dr., Humboldt-Universität zu Berlin Sprach- und literaturwissenschaftliche Fakultät Institut für deutsche Sprache und Linguistik (Berlin, Almanya), antje.sauer mann@hu-berlin.de, ORCID ID: 0000-0002-8698-7402

kullanacağını tahmin ettik. Ayrıca ismin -i halindeki 'bir' formu seçecek olurlarsa (bir noun+acc) bunu bölümsel ve spesifik olmayan bağlamlarda yanlış kullanacaklarını tahmin ettik. Almanya'da yaşayan Türkçe miras dil konuşmacıları (sayı=35) anlamsal bağlamları ayırmak konusunda ve yaptıkları tercihler açısından sadece Türkçe konuşan tekdillilere (sayı=30) benzer sonuçlar gösterdiler. Çalışmamız erken yabancı dil öğrenilmeye başlanmasına ve yabancı dildeki yapının anadildekinden farklı olmasına rağmen anadil öğreniminin tekdili Türkçe olanlar gibi olduğuna işaret etmektedir. Miras dil gelişiminden elde edilen bu içgörülerin iki dillinin birinci dildeki yeteneği hakkındaki tartışmalara nasıl katkıda bulunabileceğini ve iki dilliliğin sınırlarını ve getirdiği olanakları tartışacağız.

Anahtar kelimeler: Miras dili, belirtisizlik, spesifiklik, bölümsellik

1. Introduction

In the present paper, we are interested in a language skill that is integral to successful communication: the ability to refer to entities and individuals in discourse. Consider the following discourse:

1. Selin met *some students* in the corridor and she greeted *the student*. She, then went into the library and borrowed *a book*. Now she is reading *a book*.

The person Selin greeted cannot be identified by the listener because this person could be any one in this student group mentioned and the sentence is vague unless the speaker provides the identifying feature unique to the student as in 2. The listener also expects a clarification as to why s/he was informed about the first book or further explanation about the book that is being read as in 2:

2. Selin met *some students* in the corridor and she greeted *the student* that was in her chemistry class the previous year. She, then went into the library and borrowed *a book*. Now she is reading *the book*.

The above examples indicate how crucial proper identification of referents is for the addressee to understand the speaker's intended message and also for the speaker to structure his/her upcoming discourse. This involves multiple decisions which need to be made rapidly enough to keep up with the pace of normal conversation, which is about 50 times a minute, roughly once every second⁴. In order to make correct decisions, the speaker needs to know which linguistic forms are allowed in the language, how accessible referents are in the discourse for the interlocutor and what the interlocutor is attending during the conversation.

This issue is particularly interesting for research on bilinguals whose languages make use of different devices to encode referentiality because exploring reference management can provide us with valuable insight into knowledge integration and information management (Tomlin, Forrest, Pu & Kim 1997:77). We investigate Turkish heritage speakers' knowledge of referents in (non)specific and (non)partitive indefinite contexts. Since L1 Turkish and L2 German show a contrast in certain semantic aspects of these contexts, this will allow us to find out whether full mastery in this domain is possible despite German which has been acquired early in childhood and (often) becomes the dominant language for most speakers.

⁴ On average, speech rate is about 200 words per minute (Krause & Braida, 2002); assuming around 25% of the words are nouns, we produce approximately 50 nouns per minute and hence as many decisions about referentiality.

Broadly defined, heritage speakers (HSs) are early bilinguals whose native language is not the wider society's national language (Valdés, 2000). Typically, they are second generation immigrants, children of the first generation immigrants living in a bilingual environment from birth or early age. In most cases, their early language experience is limited to their immediate environment and naturally their time is divided between the two languages, which inevitably results in less time spent interacting in the L1 compared to their peers in monolingual contexts. They acquire their native language from birth onwards in the family via naturalistic input as in any case of child language acquisition but it is common for them to gradually shift to the societal language as they get older and socialize in the wider society and often become dominant in the L2. Research conducted on HSs so far has demonstrated that heritage grammars do not totally converge with the monolingual standards and in particular when the exposure to L2 starts in early years, they tend to lag behind the monolingual speakers during adolescence. Since (pre)puberty is a sensitive period for development/consolidation of language skills, early onset of L2 is associated with more divergence from the native norms and typical end state of HSs is one of imperfect language acquisition (Montrul, 2008; Polinsky, 2018). Several groups of HSs have been repeatedly found to have difficulties in the knowledge and use of inflectional morphology, complex syntactic structures, vocabulary, pronunciation and phonology (Spanish in the US - Rothman et al. 2016; Brazilian Portuguese - Rothman, 2007; Russian in the US - Polinsky, 2016; Norwegian in the US - Lohndal & Westergaard, 2016; German in the US - Hopp & Putnam, 2015; Korean in the US - O'Grady et al. 2001) except in the gender system in heritage Scandinavian languages (Johannessen & Larsson, 2018).

Existing research has shown that language use and dominance in a broad sense plays a central role in the vulnerability of grammars of speakers who are not very competent users of their HL (Kupisch, 2007; Kupisch & Rothman, 2016; Montrul & Ionin 2012; Tsimpli, 2014); however, less is known about the higher proficiency HSs who have managed good mastery in the language (e.g., speakers of heritage Turkish, Russian, Italian and Polish in Europe) either due to family language policies or presence of bilingual schools and availability of language courses. The group under investigation is known to be at the upper ends of the proficiency continuum in their heritage language. They are characterized by extensive L1 use and willingness to preserve their language in bilingual contexts; however, they display occasional cross-linguistic influence (e.g., code-switches and lexical borrowings; restructuring tendencies; and accented speech) (Backus, 2012; Backus et al. 2013; Boescheten, 2010; see Küppers et al., 2015 for an overview). For instance, they have been reported to accept L2 like options in pronoun binding (Gürel & Yılmaz, 2011), prefer L2-like word order patterns in embedded constructions (Onar-Valk, 2015), and have difficulties with evidentiality (Karayayla, 2018) and relative clause constructions (Treffers-Daller et al., 2007); but we do not know if there are nonconventional elements in their Turkish that might impede everyday communication. In the present study, we investigate a linguistic ability that is critical for successful communication, namely, referring to entities. We predicted that they would have difficulty coordinating at the syntax-discourse interface while choosing the correct referential forms because they could have lost their sensitivity to discourse factors in Turkish due to presence of German in their linguistic system. Despite their high proficiency in Turkish, we anticipated that they would choose the form that is acceptable in both Turkish and German more often and they would also make inappropriate choices because integrating different levels of linguistic knowledge at interfaces is difficult even for highly competent bilinguals due to cognitive load of bilingualism (Sorace, 2011; Tsimpli et al., 2004).

Previously, vulnerability of the interface structures has been mostly investigated with respect the licensing of null pronominals (e.g., persistent emergence of pro-drop in adult heritage Spanish -Polinsky

2016, divergent use of topic marking by heritage speakers of Japanese and Korean - Laleko & Polinsky, 2016). The difficulty of the acquisition of interface-related phenomena is apparent and seems to linger on during adulthood. As for the semantics of the article system, a very early case of non-target like use of the articles has been reported on adult Spanish HSs by Lipski (1993). They behaved like English speakers learning Spanish as L2. Following these early observations, Montrul and Ionin (2012) investigated the article contexts where Spanish and English differ. In Spanish, the HSs accepted ungrammatical bare plural NPs in generic and specific contexts (3a) and preferred specific interpretation of definite plurals (3b) while they demonstrated nativelike interpretations of articles in L2 English, which indicates significant transfer effects from dominant L2 English (p. 73):

- | | | |
|----|----------------------------|---|
| 3. | a. #Tigres comen carne. | Ungrammatical in Spanish |
| | ‘Tigers eat meat’ | Generic, #Specific reference in English |
| | b. Los tigres comen carne. | Generic, Specific reference in Spanish |
| | the-pl eat meat | |
| | The tigers eat meat. | Specific reference in English |

In discussions on the imperfect grammatical knowledge of HSs, insufficient exposure to the L1 has been proposed as another major factor besides interference from the L2. While some studies estimate around 40-60% of language exposure for the bilingual child, in order to catch up with the monolingual child, this cannot be generalized to all linguistic properties (see Unsworth, 2016). Therefore, it is hard to provide a definition for ‘sufficient’ input (de Houwer 2007; Carroll & Meisel, 2015). In order to discover what minimum amount of exposure would suffice, one should look at cases either where access to the target language is severely limited or a property in a language which occurs extremely rarely. In the contemporary age of globalization and media technologies with abundant opportunities for exposure to written and audio-visual language, there is hardly ever the problem of scarcity of language input for HSs. The Acc case marking that appears in indefinite contexts is surprisingly infrequent both in written and spoken discourse and yet comes with a critical discourse organization function. A 21 million word newspaper *Milliyet* Corpus revealed only 157 tokens of Acc marked indefinite referents⁵ (Özge, in preparation). Another corpus, TS Corpus V2 composed from various internet forums, blogs and online newspapers and as large as 500 million words has less than 2000 tokens of Acc marked indefinite forms. Accuracy in this domain requires the knowledge of semantics (specific or nonspecific and partitive or nonpartitive) and the ability to map morphosyntactic features (case marked or unmarked referent). However, since partitive and specific information can often (if not always) be inferred from the context of conversation, Acc case is optional and its absence rarely leads to ambiguity, but its presence in nonspecific and nonpartitive contexts yields ungrammaticality. Apart from its rare occurrence and the fact that there is no equivalent form in L2 German, there are other complexities associated with this feature (further explained in section 3.2.1) that makes it intriguing to investigate its use with indefinite phrases. Given the complexities, we predicted that HSs would make a safe bet and choose the unmarked form since it is acceptable in all contexts and the equivalent form in German; and if they choose to use

⁵ The count filtered out: (1) the cases where the indefinites are governed by non-extensional verbs (e.g., *seek*, *remind*) that induce a referential reading without any implication of familiarity or discourse linking function and, (2) the cases where the Acc case is required by morphological and syntactic constraints.

it at all, they would erroneously use it nonpartitive and nonspecific contexts as they are expected to have no awareness of contextual differences.

However, it turned out that participants of this study could differentiate between different semantic contexts like monolinguals and identify the correct discourse referents accordingly indicating that they make use of the same principles governing the referential choices. What our results preliminarily indicate is that heritage and monolingual native grammars are qualitatively similar and have similar mechanisms of encoding and decoding information at the discourse level. Although the present study cannot tell how HSs do this, the findings provide compelling evidence for the mind's remarkable ability for complex linguistic computations in the presence of two language systems and in particular, this opens up new lines of inquiry into the cognitive mechanisms that enable us to structure information flow in communication. The coming section presents a brief theoretical background that is aimed at demonstrating how indefiniteness, specificity and partitivity help organize presentation of knowledge in interactions. How these semantic features apply to Turkish and German will be comparatively addressed, too.

2. Theoretical background

Speakers make use of various mechanisms to relate new information to what has come before in order to achieve reference management because they are responsible to formulate their utterances according to the perspective of the hearer and the identifiability of the referents (Chafe, 1976; Givón, 1989). The morphosyntax and semantics of reference is very complex; in this paper, we are only concerned with specificity and partitivity in indefinite contexts. (In)definiteness is a semantic feature which asserts that there is no presupposition to the existence and the uniqueness of the referent. It doesn't make reference to the speaker's intention to refer to a particular entity, either (Heim, 1991; Ionin, 2003, 2006). Indefinites can have a specific and nonspecific interpretation.

2.1. Specificity

Specificity refers to the speaker's intention to refer to a unique individual where the intended referent is unfamiliar to the hearer (Fodor & Sag, 1982; Ionin, 2003, 2006; von Heusinger, 2002). Specificity is not morphologically marked in English but as illustrated in the examples below, it is inferred from the context. In (4a), the second part of the sentence makes it clear that the speaker is referring to a unique individual and this individual possesses some property that is noteworthy from the speaker's perspective unlike in (4b) where the speaker has no reference in mind. In specific contexts, the demonstrative *this* or the adjective *certain* can be used as in (4c) and when the speaker does not intend to refer to a particular individual, using *this* or *certain* is infelicitous from the hearer's standpoint/perspective as in (4d).

4. a. Peter intends to marry *a merchant banker* –even though he doesn't get on at all with her. *Spec.*
- b. Peter intends to marry a merchant banker –though he hasn't met one yet. *Nonspec.* (Lyons, 1999: 176)
- c. Peter intends to marry *a/this/a certain merchant banker* –even though he doesn't get on at all with her. *Spec.*

d. Peter intends to marry *a/#this/#a certain merchant banker* –though he hasn't met one yet.
Nonspec. (Lyons 1999: 176)

We treat specificity as not identical to wide scope or existence in the actual world. All of the above sentences assert the existence of a banker in the actual world, but only the speaker in (4a) and (4c) has a particular individual in mind (Fodor & Sag, 1982) ⁶.

In Turkish, indefiniteness is encoded by the indefinite article *bir*, which corresponds to *a* in English. However, it must be unstressed; because otherwise it is considered a numeral (Kornfilt, 1997). Both direct objects below are indefinite yet, the one in (5) is specific and the one in (6) is non-specific. The specific object entails the speaker's certainty about the identity of the referent and is marked by the Acc case, *-(y)I*. They are called 'strong' or 'presuppositional' indefinites because while they behave like ordinary indefinites, they encode certain relations within sentence and the context they occur (Özge, 2011; von Heusinger & Kornfilt, 2005). However, it is not the case that all specific direct objects obligatorily take the Acc case because specificity can be inferred from the context as in English so bare indefinites do occur in specific contexts as in (5). However, nonspecific contexts allow only bare indefinites as in (6):

Specific:

5. Nihan *bir kedi / bir kediyi* almış. Çok enerjik bir Ankara kedisi; kulağında da doğum lekesi var.

Nihan a cat / a cat-acc get-past-3rd pr sg

'Nihan got a cat. It is a very energetic Angora cat and has a birthmark on the ear.'

Nonspecific:

6. Nihan *bir kedi / #bir kediyi* almış. Nasıl bir kedi olduğunu hiç bilmiyorum.

Nihan a cat / #a cat-acc get-past-3rd pr sg

'Nihan got a cat. I have no idea how it looks like.'

Since German does not morphologically encode specificity, German translation in (5) and (6) are exactly the same because indefinite objects uniformly take the indefinite article 'ein' that is inflected for gender (i.e., *ein/eine/einen*) regardless of the semantic context where they occur⁷. The only way to infer the correct interpretation is to deduce it from the context. It is possible to paraphrase the specific reading in Turkish by using the German adjective '*bestimmte*':

7. Nihan hat *eine bestimmte Katze* bekommen.

'Nihan got a certain cat'

⁶ Additionally, all contexts are 'extensional' in order to avoid the interaction between specificity and scope.

⁷ Some masculine nouns take overt case marking (i.e., *einen Löwen, einen Jungen*) regardless of the semantic context.

Without *bir*, Acc case on the object carries the presuppositions that the object exists, it is unique, and identifiable by both the speaker and the hearer (8). It corresponds to the definite article *the* in English and *der/die/das* in German:

Specific, Definite:

8. Nihan *kedî-yî* almış.

Nihan cat-acc get-past-3rd pr sg

Nihan hat *die Katze* bekommen.

‘Nihan got *the cat*.’

2.2. Partitivity

Partitivity is established by introducing in the previous discourse a set of referents the target object belongs to. In (9) there is a contextually salient set of cats from which this cat is picked and this set should have been previously introduced in the discourse. This is similar to definiteness in terms of presupposition of existence except that partitivity does not entail the uniqueness of the entity (Enç, 1991; Diesing, 1992; Pesetsky, 1987).

9. Nihan dün gece bir *kedî-yî* beslemiş.

‘Last night Nihan fed one of the cats.’

A set of cats must have been mentioned prior to (9) in order to contextually restrict the identity of the cat:

10. Last night, three cats were whining on her street and Nihan fed *one of the cats*. The others were not hungry and just playing.

The German translation includes an overt partitive (Diesing, 1992; de Hoop, 2003):

11. Letzte Nacht hat Nihan *eine der Katzen* gefüttert.

As in specificity, Turkish makes use of the Acc case marking on the object, *-(y)I*, in addition to the indefinite article *bir*, in order to differentiate between partitive and nonpartitive contexts⁸. Similar to specific contexts, it is optional in partitive contexts (12) and infelicitous in nonpartitive contexts (13):

Partitive:

⁸ In addition to the Acc case, there are other mechanisms in Turkish for creating partitives such as by marking the superset of the partitive with genitive and ablative case and adding the possessive suffix *-(s)I* to the head.

e.g., a. Ali *köpekten* korktu.

Ali dog-Abl be afraid-3rd pr sg.

‘Ali was afraid of the dog’.

b. *kalemin* kutu-su

pencil-gen box-3pr

‘pencil box’ (see Göksel & Kerslake, 2005 for details).

Since the present investigation is limited to the role of Acc case, these mechanisms are not further discussed here.

12. Nihan'ın iki şiir ve üç hikaye okuması gerekiyormuş; yorgun olduğu için *bir şiir / bir şiiri* okumus.

'Nihan had to read two poems and three stories; because she was tired she read *a poem / one of the*

poems.'

Nonpartitive:

13. Nihan'ın iki matematik ve beş geometri sorusu çözmesi gerekiyormuş ama *bir roman / #bir romanı* okumuş.

'Nihan had to solve two maths and five geometry problems but she read *a novel / one of the novels.*'

We should note that partitivity is independent of specificity. It had been claimed that Turkish partitives are inherently specific due to referential status of the partitive subset to its definite superset (Enç,1991); however subsequent research has clearly demonstrated that Acc case does not automatically carry the feature specific and partitives are not necessarily specific (Özge, 2011; von Heusinger, 2002). This leads to four different contexts (i.e., partitivity by specificity, see examples 14-17 below), which forms the basis of the present investigation.

3. The Study

Our study was designed to answer the following research questions:

- I. Do adult Turkish HSs demonstrate nativelike knowledge of referential forms in indefinite contexts? I.e., Are they able to choose Acc marked and unmarked forms as appropriately as the monolingual natives?
- II. If they show variability, are they constrained by the semantics of specificity and partitivity or do they make random choices?
- III. Can we identify any external factors predicting their language performance? I.e., language dominance and language use, age of L2 onset, education and attitudes.

3.1. Participants

The bilingual group investigated here consisted of thirty-five adult HSs of Turkish living in Germany. Thirty of them were born in Germany and five, who were born in Turkey, came to live in Germany before age four and were raised in predominantly Turkish speaking families. Their average age was 29.2 (range 19-54 years). All spoke the standard variety of Turkish. The reference group in Turkey consisted of monolingually raised speakers of Turkish who were matched with the experimental group on age, gender and level of education (see Table 1). The experiments and the background interviews were carried out by the first author of this paper in Turkish. The HSs were tested in Berlin and the reference group in Istanbul.

Table 1. Participant characteristics

		Heritage Speakers	Monolinguals
Birth place (%)	Turkey	5 (14.3)	30 (100)
	Germany	30 (85.7)	

L1 Mother (%)	Turkish	33 (94.3)	29 (96.7)
	German	1 (2.9)	
	Other	1 (2.9)	1 (3.3)
L1 Father (%)	Turkish	34 (97.1)	29 (96.7)
	German	1 (2.9)	
	Other		1 (3.3)
N		35	30
Females n (%)		27 (77.1)	21 (70)
Age (range)		29.2 (19-54)	28.1 (18-48)
Age of L2 onset (range)		3.1 (1-4)	
Educational level (%)	Secondary school	1 (2.9)	2 (6.7)
	High school	17 (48.6)	11 (36.7)
	University	15 (42.3)	17 (56.7)
	Masters, PhD	2 (5.8)	
Foreign language (%)	Advanced	9 (25.7)	0
	Intermediate	13 (37.1)	8 (26.7)
	Basic to none	13 (37.1)	23 (76.7)

3.2. Procedure

The participants were required to do an elicitation test where they were asked to choose their preferred form of the direct object (i.e., case marked indefinite, unmarked indefinite or definite). The presentation of the stimuli was controlled by the software e-prime and the Chronos serial response box (model PST-100430, serial number CHR-04302-1662). The participants used as much time as they needed to finish the test. In order to assess their proficiency, they were asked to retell a short film retell task, which was later transcribed to assess proficiency levels. Finally, a semi-structured autobiographical interview was conducted in the L1 in order to gather the relevant personal background data. The total testing time ranged from about an hour to an hour and a half. Participants were tested individually in a room and all sessions were recorded.

3.2.1. The elicitation test

A particularly fruitful approach to the study of the expression of indefiniteness and articles in general is to elicit monologic narratives from speakers or picture based stimuli, but in our case since case marked indefinites occur rarely in spontaneous data, we have chosen to give them a gapfill task (see Jaensch, 2008). The task was designed using similar categories to those used by Ionin, Ko and Wexler (2004).

Specificity by partitivity yields four semantic contexts and for each one, eight items were constructed leading to thirty-two items in total in Latin square design. The items were designed in the form of a dialogue so as to simulate the natural context of daily informal speech. The target form was replaced by a blank. The subjects were instructed to read the dialogue completely before making their choice among these three forms: Acc case marked indefinite, unmarked indefinite and the definite which is Acc marked⁹.

In order to answer our research questions, four context types were included in the test. One example of each context type is given here. For concerns of space, English translations are presented here and Turkish forms are provided in italics. Correct responses are presented in bold.

The first context, ‘Partitive, Specific’ in (14), opens with the mention of a group consisting of thieves and the second mention of the referent establishes a group membership and signals that the referent belongs to this group that has been mentioned in the preceding discourse. The identity of the referent/*thief* is disambiguated by providing some explicit features indicating that his identity is known by the guard. Both **a** and **b** are acceptable responses. Since it has been suggested that textual distance might play a role in accessibility (Ariel, 1990), distance of the target objects from their previous mentions has been alike in all items in order to control for this. Also, the ambiguity arising from the presence of competitors in the discourse contexts was constructed similarly in all items (Arnold & Griffin, 2007).

Partitive, Specific:

Seda: I was shocked when heard it! Last night, several flats had been broken into in my mom’s apartment! The security cameras had caught a glimpse of the four thieves entering through the garden gate with two dogs.

Ali: Interesting, thieves are making use of animals, too! But, did they not have security guards there?

Seda: Yes, a security guard had already seen _____ he was an athletic and good-looking guy. It hadn’t occurred to him that he could be a thief.

a) <i>bir hırsız</i>	b) <i>bir hırsızı</i>	c) <i>hırsızı</i>
a thief	a thief-Acc	thief-Acc
a thief	one of the thieves/a certain thief	the thief

The second context is ‘Partitive, Nonspecific’ in (15), where a superset consisting of two novelists and three poets is introduced in the beginning and the poet seen by the mother is one of them, a part of this group; however, there is no specific information disambiguating the poet from the other alternatives, so it renders a nonspecific reading. Both **a** and **b** are acceptable responses because it is a partitive context:

⁹ The definite form was included as a third option simply in order to increase the number choices to three and decrease the chance factor. We should also stress that it is not the expected answer in any of the dialogues because all contexts require indefinite forms and therefore the definite forms are ungrammatical.

5. Partitive, Nonspecific:

Father: You should have seen the bookshop on our street! It looked like a festival or something. Two famous novelists and three poets had come to sign their books. Everybody went to see them.

Daughter: Oh, mom just told about that and she had actually seen _____. I don't know which one but she got very excited about seeing someone very famous right here on the street.

a) bir şair	b) bir şairi	c) <i>şairi</i>
a poet	a poet-Acc	poet-Acc
a poet	one of the poets/a certain poet	the poet

In the other two contexts 'Nonpartitive, Specific' and 'Nonpartitive, Nonspecific' in (16) and (17), there is no previous mention of a group/superset of the target object/referent and the referents are introduced for the first time in discourse; therefore, they receive a nonpartitive reading. In the former, the speaker talks about a specific 'movie' she is familiar with and provides some brief description of the film, so both **a** and **b** are acceptable. In the latter, however, the speaker has not seen 'the animal' and has no idea about its identity, so **a** is the only allowed option:

6. Nonpartitive, Specific:

Aunt: Ebru must have been relieved after the exams. How is she doing?

Mother: Yes, definitely. She is having a very good time actually. Today she read a novel for hours and then she watched _____. It was a nostalgic Turkish movie with a happy end.

a) bir film	b) bir filmi	c) <i>film</i>
a movie	a movie-Acc	movie-Acc
a movie	one of the movies/a certain movie	the movie

7. Nonpartitive, Nonspecific:

Father: Apparently Murat had really missed the playground. He was on the swings for a long time and then slid down the slide several times.

Mother: Yeah, but why was he crying when you came back?

Father: He had seen _____ among the bushes and got so scared. It had gotten disappeared before I could see what it was.

a) bir hayvan	b) <i>bir hayvan</i>	c) <i>hayvan</i>
an animal	an animal-Acc	animal-Acc
an animal	one of the animals/a certain animal	the animal

While constructing the dialogues, the following considerations were taken into account:

First, we controlled for word order by always placing the referent preverbally. Acc marked specific objects (18b) can move within the sentence while nonspecific objects must be in the position immediately preceding the verb (18a) (Erguvanlı, 1984; Gürel, 2000):

8. a) Nihan *bir roman / bir romanı / romanı* okudu.

Nihan a novel / a novel-Acc / novel-Acc read-past-3rd pr. sg

b) #*Bir roman / Bir romanı / Romanı* Nihan okudu.

a novel / a novel-Acc / novel-Acc Nihan read- past-3rd pr. sg

Second consideration was related to the selection of verbs. Verbs that syntactically require accusative case endings for their direct object (unless the direct object is a generic or indefinite noun) (i.e., a small class of transitive verbs) (19), verbs with which inanimate objects do not occur with the Acc case (e.g., verbs of propositional attitudes such as *look for*, *want*) (20) and causatives derived from intransitive verbs (because they tend to take Acc marked objects) (21) were avoided:

9. Küçük kız bana *annesini* hatırlatıyor.

Little girl I-Dat mother-gen-Acc remind-prog-3rd pr. sg

'The little girl *reminds* me of her mother'

10. #*Bir kitabı / Bir doktoru* arıyorum.

A book-Acc / A doctor-Acc look for-cont. 1st pr.sg

'I am looking for a (certain) book / a certain doctor.' (Dede, 1986)

11. Öğretmen bir *öğrenciyi* ağlattı.

Teacher a student-Acc make cry- past-3rd pr. sg

'The teacher made a (certain) student cry'

Thirdly, contexts where the presence of Acc case is not necessarily related to specificity and/or partitivity were avoided, too. Preverbal Acc marked objects can carry a generic meaning (indefinite and nonspecific) as in (22):

12. Mühendis mimarı kıskanır.

Engineer architect-Acc be jealous-Aorist-3rd pr.sg

'The engineer is usually jealous of the architect' (Göksel & Kerslake, 2005:383)

Finally, all of the dialogues have been constructed in the 'heard-indirect' past tense because 'seen-direct' past tense reveals familiarity with the referent¹⁰. It is mostly used when the speaker has witnessed the event and/or has first-hand knowledge of the referent and therefore a referent used in seen-direct past tense sentence would automatically be interpreted as specific. In the heard/reported tense, however, both specific and nonspecific interpretations are possible and therefore all test items are presented in the latter so that the syntactic context would not provide any clues/prime the participant towards a certain interpretation.

3.2.2. Background interview

The interview provided us with useful information about personal biography, language learning history and language use patterns. It was based on a questionnaire adopted from Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q) (Marian et al., 2007) and the bilingual background questionnaire (Montrul, 2012). It had a total of sixty-four questions in different formats: open questions (e.g., birthplace and profession), Likert-scale questions (e.g., amount of language use), and interval questions (e.g., age of L2 onset) and was used by the researcher as the basis for a semi-structured interview (an overview of responses are presented in the supplementary material 1). The participants' responses revealed that Turkish is used on a regular basis and frequently and its use is prominent in the family and in particular with parents. The participants reported that they often speak Turkish and German with almost similar frequency with their siblings and friends with somewhat more preference for German. It was hard for some participants to decide on this because family and the social contexts are those where they code-switch without even noticing in which language they are speaking with other bilinguals. Nevertheless, Turkish seems to be predominantly the language with the parents and with siblings and friends they use both Turkish and German, the frequency of German use is often higher for most of the participants and in particular with friends. The use of Turkish at work is minimal and only those who work with Turkish colleagues and interact with Turkish clients use Turkish daily at work. German clearly is the language used the most at work for those who were employed (20 of them). The remaining 15 informants were university students all of whom studying in German universities with German as the language of instruction. They preferred German books, newspapers and German internet but they had enjoyed audiovisual entertainment media in both languages equally. Some participants had varying degrees of proficiency in English and some studied French and Spanish because foreign language education is part of the education system in German. Since English was the foreign language that they were most proficient in and most of them used it in daily life, so the variable 'the other language proficiency' referred to their English proficiency and other languages were not considered in the analyses. Some participants in the control group studied English during school years, too; but only three of them reported that they used English on a daily basis.

According to the self-reports, HSs' first exposure to German language ranges from age 1 to 4 (mean=3.1). Two of them had German parents, so for them, German was introduced along with Turkish from birth onwards; but all the others reported that their intensive exposure to German started with the daycare center or kindergarten. All participants have completed at least high school or university in the German education system except that four of the participants attended schools in Turkey at various levels of their academic life up to two years at most and one got his engineering degree at a Turkish university. Two of the participants attended a Turkish-German bilingual school and then studied in German universities. Throughout their primary and secondary school years, around half of the participants attended Turkish

¹⁰ However, historical events, scientific inventions etc. are always expressed in the seen-direct past tense.

language and culture lessons. These were weekly lessons (ranging from one to three hours per week) and the duration of the classes ranged from 6 months to 4 years for those who participated in these classes. The rest of the informants learnt how to read and write from their parents. Since our experiment required them to be competent in reading in particular, we made sure that all the participants were confident readers in Turkish.

Regarding their attitudes towards language and culture, about half of the participants reported that they felt equally confident in both languages, one third reported that they preferred German and only 7 participants stated a preference for Turkish. While this indicates an overall tendency towards the dominance of German, most participants stressed that comfort and ease of language use very much depended on the interlocutor and the topic. Where cultural orientation is concerned, about half of the group reported that they feel equally close to both cultures. The rest of the group reported preference for the L1 culture, either more or exclusive preference. Their attachment to ethnic culture is further revealed in their willingness to maintain the L1. Without any exception, all the informants stated that they considered it important to be able to speak and maintain the L1. Regarding their social connections, however, about half reported that they had more German speaking friends and 43% reported that they had equal number of Turkish and German speaking friends, while a very small proportion had more Turkish speaking friends (9%). They were asked with which language they felt more confident and which was easier for them to speak.

In order to have an objective evaluation of their language knowledge free-speech elicited through the retell of a twelve-minute excerpt from a silent film taken from the 'Modern Times' (1936) starring Charlie Chaplin and Paulette Goddard was assessed by two native Turkish raters, one of whom was the first author of this paper. The other rater did not receive any information about the purpose of the study or the background of the participants as to whether they are monolingual or bilingual speakers. The recordings were judged on five subcategories: fluency, pronunciation, intonation, syntax and lexicon separately for each speaker on a scale from 1 (very poor) to 10 (excellent) (Silva-Corvalán & Treffers-Daller, 2016). Interrater reliability for this combined score was high ($\kappa = 0.91$). The total scores were then averaged across the two raters to produce a mean total rating per individual. A mean score was calculated for each subcategory which led to the following mean ratings: lexical complexity=7.9, syntactic complexity=7.6, fluency=7.8, pronunciation=8.1, intonation=8.1, and total mean score=7.9. None of the participants was rated lower than 6 in any of the components by the judges so the figure starts from 6. The mean scores show that about 90% of the informants are classified above level 8 and performance remains quite high across skills except syntactic complexity where 34% of the participants were classified between 6-7 (see Figure 1).

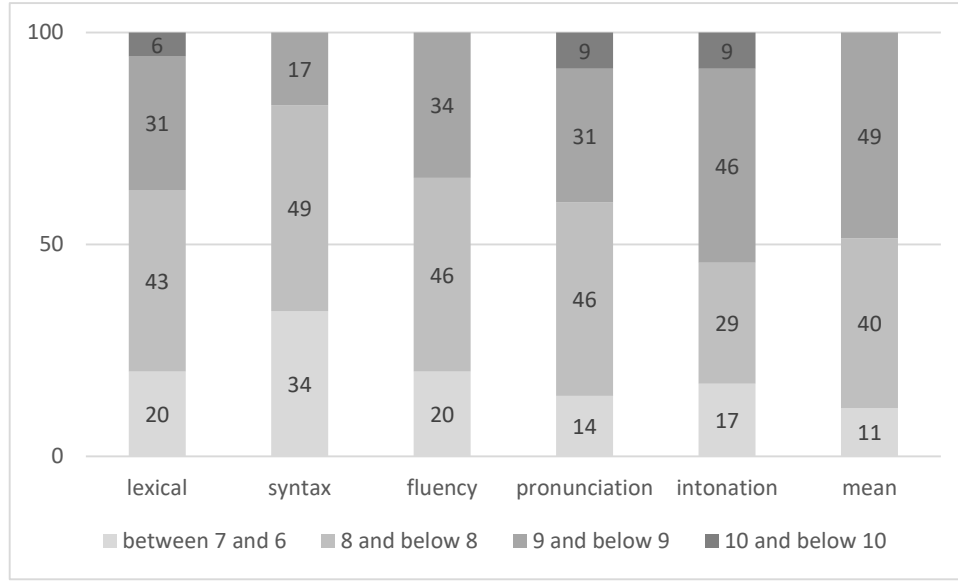
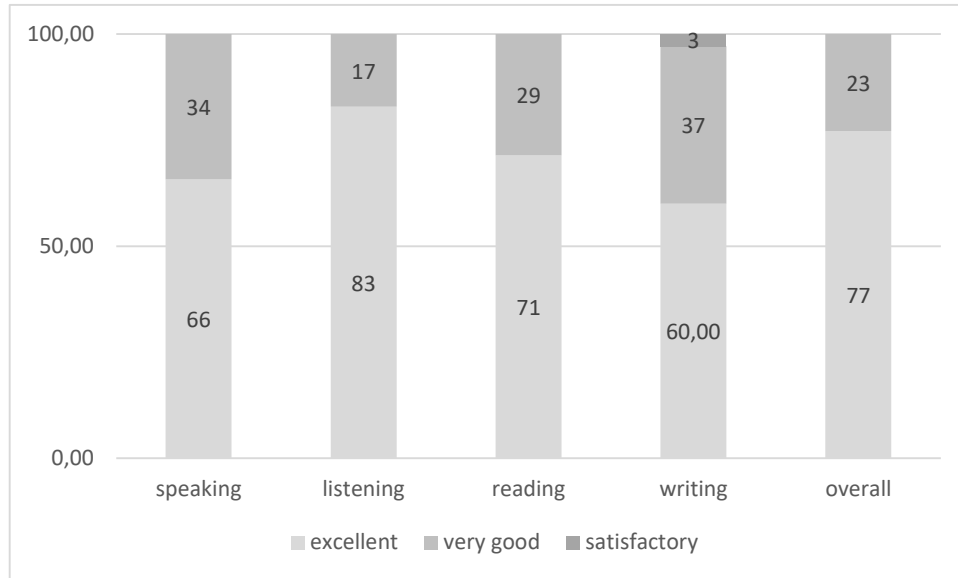
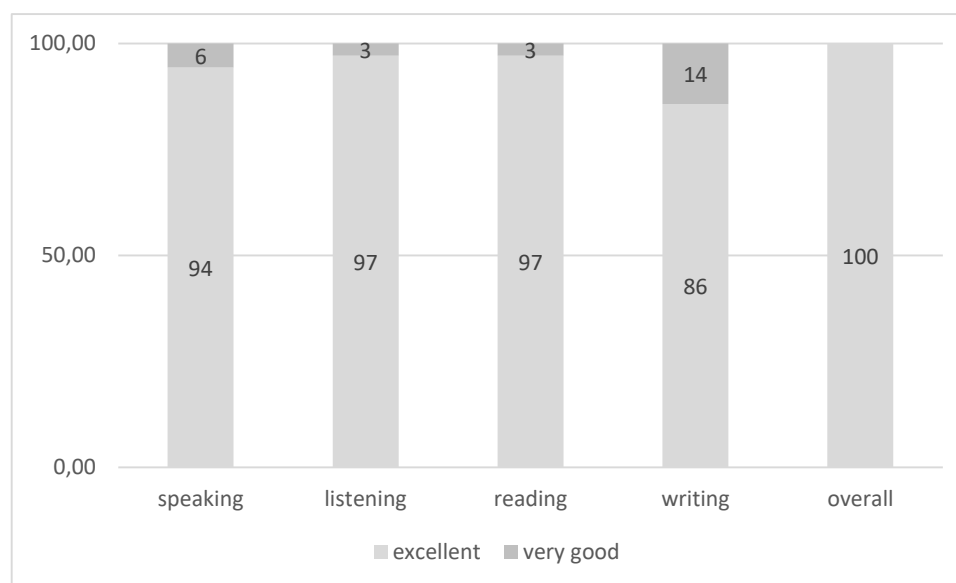
Figure 1. Assessed proficiency in Turkish (% of speakers in each category): Averaged from the two raters**Figure 2.** Self-rated proficiency in Turkish (% of speakers in each category)

Figure 3. Self-rated proficiency in German (% of speakers in each category)

We also asked the participants to rate their proficiency in Turkish and in German as well. On a scale of 1–5 (where 1 = unsatisfactory, 2= satisfactory, 3= good, 4=very good and 5 =excellent) they rated themselves separately for speaking, understanding, reading and writing (see Figure 2 and 3). While mean self-assessed proficiency in German was higher in all the skills and almost all of them considered their German excellent with the exception of writing, there was no statistically significant difference between their proficiency in German and Turkish in general (mean=4.88 versus mean=4.65).

4. Data analyses

The data were analysed using the R-environment (R Core Team, 2017). Three sets of analyses were conducted. The first set is aimed at finding out whether Turkish HSS' referential skills in indefinite contexts are similar to those of monolingual natives (research question 1). Next come the analyses across semantic contexts in order to see to what extent their referential choices are constrained by the semantics of specificity and partitivity (research question 2). The third set of analyses is an attempt to identify external factors that could help us predict their knowledge of referential forms (question 3).

4.1. Accuracy

The first set of analyses examined the effects of partitivity and specificity on the choice of referential forms in the production data. Logit mixed effects models, using the lme4 package (version 1.1-18-1; Bates et al., 2015) were calculated to assess the fixed effects of partitivity, specificity and group, and random effects for participants on the proportion of responses. Contrast coding of the effects of partitivity (partitive: -0.5, nonpartitive: +0.5) and specificity (specific: +0.5, nonspecific: -0.5) resembled those traditional ANOVA analyses. The coding of the effect of group was a treatment contrast with the control group as baseline. Model fitting started with the full models including random slope adjustments for participants for the effects of partitivity and specificity and their interaction. Model reduction of the random slope structure was performed in a stepwise fashion using loglikelihood comparisons. A selected slope adjustment was retained in the model when it significantly improved model fit compared to the

model without the slope adjustment. Slope adjustment was not included for items given that different texts were used in the contexts.

Recall that partitive/specific, partitive/nonspecific and nonpartitive/specific contexts allow both Acc marked (*bir kediyi*) and unmarked forms (*bir kedi*); and nonpartitive/nonspecific contexts only allow bare forms. For the ease of presentation, in the rest of the paper, we refer to our categories as *bir kediyi* (a cat-Acc) for the Acc marked forms, *bir kedi* (a cat) for the unmarked forms. The third option *kediyi* (cat-Acc) is in fact incorrect in all contexts because it is definite.

Figure 4. Accuracy rate across contexts

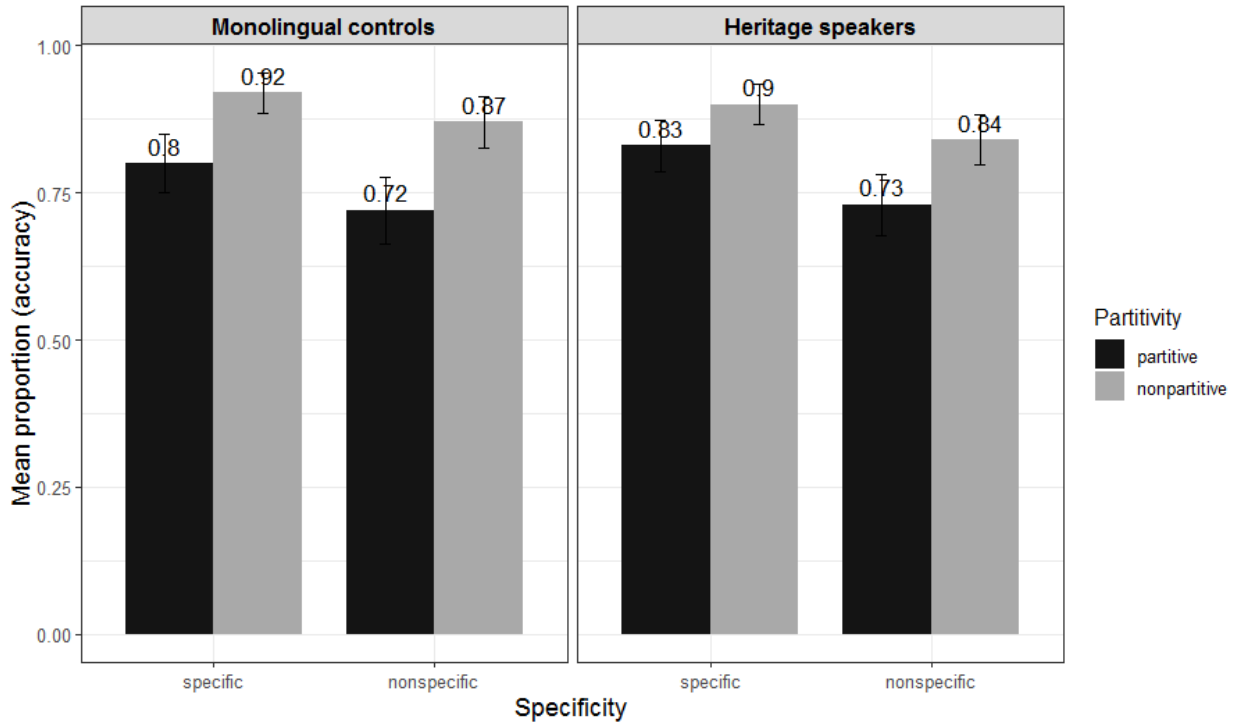


Figure 4 illustrates the mean proportion of the accurate responses in the specific and nonspecific context separately in the partitive (dark bars) and nonpartitive context (grey bars), for native (left panel) and HSs (right panel). As illustrated by the figure, the two groups did not differ from each other in the accuracy across different conditions. The models revealed show an effect of specificity, reflecting higher accuracy in the specific than non-specific contexts ($b = 1.14$, $SE = 0.20$, $z = 5.813$, $p < .001$) and an effect of partitivity, reflecting higher accuracy in non-partitive than partitive context ($b = 0.59$, $SE = 0.19$, $z = 3.018$, $p = .00254$), but neither an effect of group nor interactions.

4.2. Responses across semantic contexts

A second set of logit mixed-effects model was calculated to assess the fixed effects of partitivity and specificity and group and the random effects of participants on the proportions of three response types across different semantic contexts. Contrast coding and the model fitting were the same as for the analyses of accuracy mentioned above.

Figure 5. Mean proportion of responses

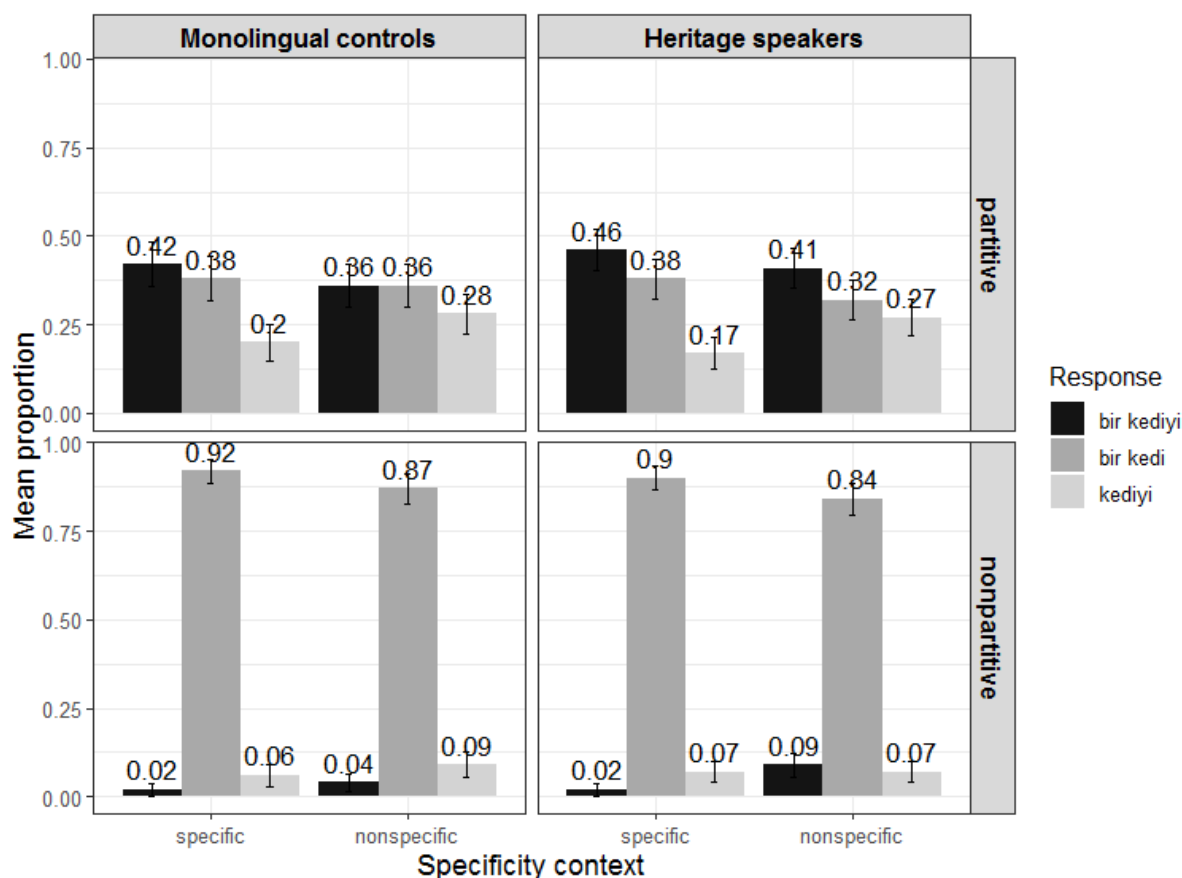


Table 2. Fixed effects of the models predicting the proportion of *bir kediyi*, *bir kedi* and *kediyi* responses in the control, heritage and conjoint model (significant values at $\alpha = .05$, are indicated in bold) (Part: Partitivity, Spec: Specificity)

	Controls			Heritage			Control vs. Heritage		
	b	SE	z	b	SE	z	b	SE	z
bir kediyi									
Intercept	-2.26	0.25	-9.120	-1.96	0.24	-8.273	-2.25	0.24	1.061
Partitivity	-3.39	0.40	-8.522	-3.22	0.34	-9.357	-3.39	0.38	-8.837
Specificity	-0.22	0.30	-0.721	-0.61	0.25	-2.496	-0.22	0.30	-0.723
Part x Spec	-1.04	0.60	-1.728	-1.69	0.49	-3.437	-1.04	0.60	-1.726
Group							0.32	0.30	1.061
Group x Part							0.21	0.50	0.418
Group x Spec							-0.39	0.39	-1.017
Group x Part x Spec							-0.64	0.77	-0.832
Model	bir_kediyi ~ Part * Spec + (1 Participant) +(0 + Part Participant) + (1 Item)			bir_kediyi ~ Part * Spec + (1 Participant) +(0 + Part Participant) + (1 Item)			bir_kediyi ~ Part * Spec + (1 Participant) +(0 + Part Participant) + (1 Item)		

bir kedi									
Intercept	0.93	0.20	4.703	0.76	0.20	3.829	0.92	0.19	4.714
Partitivity	3.08	0.28	10.846	2.96	0.22	13.212	3.04	0.25	12.059
Specificity	0.38	0.19	1.995	0.44	0.16	2.667	0.37	0.18	2.014
Part x Spec	0.50	0.38	1.338	0.34	0.33	1.045	0.50	0.37	1.350
Group							-0.15	0.21	-0.730
Group x Part							-0.08	0.33	-0.244
Group x Spec							0.07	0.25	0.270
Group x Part x Spec							-0.15	0.49	-0.310
Model	bir_kedi ~ Part * Spec + (1 Participant) + (0 + Part Participant) + (1 Item)			bir_kedi ~ Part * Spec + (1 Participant) + (0 + Part Participant) + (1 Item)			bir_kedi ~ Part * Spec + (1 Participant) + (0 + Part Participant) + (1 Item)		
kedi yi									
Intercept	-2.24	0.28	8.013	-2.32	0.26	-8.888	-2.23	0.28	-8.106
Partitivity	-1.58	0.22	-7.201	-1.47	0.21	-7.115	-1.58	0.22	-7.230
Specificity	-0.54	0.22	-2.516	-0.32	0.20	-1.591	-0.54	0.22	-2.515
Part x Spec	0.02	0.43	0.048	0.77	0.41	1.887	0.02	0.43	0.046
Group							-0.10	0.30	-0.324
Group x Part							0.10	0.30	0.350
Group x Spec							0.22	0.30	0.734
Group x Part x Spec							0.75	0.59	1.267
Model	kedi yi ~ Part * Spec + (1 Participant) + (1 Item)			kedi yi ~ Part * Spec + (1 Participant) + (1 Item)			kedi yi ~ Part * Spec + (1 Participant) + (1 Item)		

Figure 5 shows the mean proportion of the different response types in the partitivity and specificity conditions produced by monolingual controls and heritage speakers. The fixed effects of the final models for the HSs and control participants, and the conjoined model are shown in Table 2. Below, we report the proportions of every response type across four semantic contexts (partitivity by specificity) for each group separately.

4.2.1. bir kedi yi responses (Acc marked indefinites)

This is the type of response that is allowed in three of the contexts but not in nonpartitive-nonspecific context. The model for the monolingual controls revealed an effect of partitivity resulting from significantly higher proportions of *bir kedi yi* responses in the partitive than in the nonpartitive contexts. The model for the heritage speakers revealed an effect of both partitivity and specificity indicating significantly more *bir kedi yi* responses in both partitive and specific contexts. There was also a significant interaction between partitivity and specificity. While the effect of partitivity occurred regardless of the specificity, post-hoc comparisons showed that the effect of specificity only occurred in the nonpartitive context ($b = -1.55$, $SE = 0.51$, $z = -3.036$, $p = .00239$) but not in the partitive context ($b = 0.23$, $SE = 0.19$, $z = 1.227$, $p = .220$). Note however, that overall the proportion of *bir kedi yi* responses

in the partitive contexts were quite low. Despite the differences in the separate models, the conjoined model did not reveal an effect of group or interactions between group and specificity.

4.2.2. *bir kedi* responses (unmarked indefinites)

This is basically the widest scope response because it can be used in every context under investigation in this study. All three models revealed an effect of partitivity and specificity. The effects are reflected by higher proportions of *bir kedi* responses in the nonpartitive contexts than in the partitive contexts and higher proportions of *bir kedi* responses in the specific than in nonspecific contexts. The conjoined model did not reveal differences between heritage speakers and controls.

4.2.3. *kediyi* responses (definites)

Since we had not originally aimed at delving into how participants distinguish between definite and indefinite forms we will not discuss *kediyi* responses in detail. Nevertheless, we would like to report their preferences regarding the definite form because this form is infelicitous in all of the contexts. The model for the monolingual controls revealed effects of partitivity and specificity, resulting from more *kediyi* responses in the partitive contexts than nonpartitive contexts and more responses in non-specific than specific contexts. The models for the heritage speakers revealed an effect of partitivity, reflecting more *kediyi* responses in the partitive than nonpartitive context, and a marginal interaction between partitivity and specificity ($z = 1.887$, $p = .0591$). Post-hoc comparisons revealed an effect of specificity in the partitive contexts ($b = -0.71$, $SE = 0.23$, $z = -3.151$, $p = .00163$), reflecting more *kediyi* responses in non-specific than specific contexts, but no effect of specificity in the nonpartitive context ($b = 0.06$, $SE = 0.35$, $z = 0.176$, $p = .861$). The conjoined model did not reveal differences between both groups.

4.3. Predicting performance based on background factors

To sum up so far, we have established that both groups in general, are more accurate in specific contexts and nonpartitive contexts than nonspecific and partitive contexts. Both groups tended to opt for *bir kedi* responses more often in nonpartitive and specific contexts. Both groups also preferred more *bir kediyi* responses in partitive than non-partitive contexts, while heritage speakers also produced slightly more *bir kediyi* responses in non-specific and non-partitive contexts than in specific and non-partitive contexts. Both groups also preferred the third option, *kediyi*, in partitive contexts; and/but monolinguals produced more *kediyi* responses in nonspecific compared to specific contexts. In general, however, the differences between the groups were small and did not reach significance in the conjoined models. HSs preferred more *bir kediyi* responses in both partitive and specific contexts while monolinguals had more *bir kediyi* responses only in partitive contexts. The third option, *kediyi* was preferred more often in partitive contexts by the HSs; and monolinguals had more *kediyi* responses in both partitive and nonspecific contexts. In general, however, none of the models yielded significant differences between the groups.

We carried out a third set of analyses in order to see whether any external factors account for the HSs' performance. We have entered all personal background variables into a principal component analysis in order to decrease the number of variables but age of onset of German and language proficiency were left out because we wanted to treat them as single-item factors in further analyses of the background factors.

4.3.1. Principal component analysis

The principal component analysis (PCA) was carried out using the psych package (psych 1.8.4, Revelle 2018). It had been possible to merge items on the use of L1 versus L2 by recoding their response according to what the participant preferred more so the data set was reduced to fewer variables to be thrown into the PCA. To illustrate, if a participant reported that she only spoke to her siblings in German and she never used Turkish with them, this was coded as 1 referring to exclusive use of German; if she reported that she only used Turkish and never used German with them, this was coded as 5; 3 meant that she used both languages equally frequently; 4 meant that she used Turkish more often; and 2 meant that she used German more often. This is how the questions on German and Turkish use with parents, siblings and friends, language use at school and work, and amount of reading and media exposure were recoded, too. Further reduction was possible through excluding some items because variability was too low, or there were too many missing values (e.g., all informants had Turkish speaking parents except two and not all informants had partners or children, so these variables were excluded). The PCA was conducted on the reduced the dataset of fifteen questions. All variables were standardized to the same scale prior to entry into the PCA, with the maximum value in the dataset (e.g., strong willingness to maintain Turkish) set to 5 and the minimum value set to 1 (use of German with parents).

In order to determine the suitability of our dataset for the principle component analysis, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)-criterium was calculated. Variables with values lower than 0.5 (which is the advised cut-off point) (Field et al., 2012) were excluded from the analysis and the final data set involved ten questions from the questionnaire (see Table 3).

Table 3. Factors loadings of the principal component analysis (loadings<0.3 suppressed)

Item	Factor 1 (experience)	Factor 2 (attitude)	Factor 3 (social life)
Turkish language lessons	0.80		
Language use at work (or school)	0.73		
Language use with parents	0.70		
Reading in Turkish vs German	0.58		
Media exposure in Turkish vs German		0.84	
Importance of maintaining Turkish		0.76	
Codeswitch		0.68	
Language use with siblings			0.83
English proficiency			0.56
Language use with friends			0.54
SS loadings	2.44	2.03	1.80
Variance explained	0.24	0.20	0.18
Cumulative variance	0.24	0.45	0.63

The PCA with Varimax (orthogonal) rotation identified a total of three components which were saved as factors contributing to 63 % of the total variance (see Table 4 for the full components matrix).

Table 4. MSA (Measure of sample adequacy) for the ten final questionnaire questions included in the PCA

Item	MSA
Turkish language lessons	0.74
Media exposure in Turkish vs German	0.65
Reading in Turkish vs German	0.81
Language use at work (or school)	0.67
Language use with parents	0.64
Language use with siblings	0.64
Language use with friends	0.61
Codeswitch	0.51
English proficiency	0.70
Importance of maintaining Turkish	0.71

4.3.1.1. Factor one

The first factor has large positive associations with language lessons; amount of language use with parents and at work(school); and reading. This factor explained 24% of the variance (Cronbach's $\alpha/\alpha=0.67$). Turkish lessons is the item that loads most strongly on this factor (0.80), so that factor one is primarily a measure of formal language training experience that took place during early school years. The participants scoring high on this item tend to prefer to use Turkish more with their parents perhaps because it is often the case that parents that are more adamant on the maintenance of Turkish encourage their kids to take language lessons and they aim an L1 in the family language policy, which brings about predominant Turkish use with parents (but this does not coincide with Turkish use with siblings and friends). These people also tend to use Turkish more at work and school contexts wherever and whenever possible (e.g., with clients, colleagues and fellow students who speak Turkish). Another shared feature of these participants is that they prefer to read in Turkish more (e.g., books, newspapers and online sources) perhaps because the interaction with parents and others help foster their general language ability and they have earlier mastered literacy skills via language lessons, they have developed an affinity to read in Turkish more often. We named this 'early experience factor'.

4.3.1.2. Factor two

This factor comprised three items relating to the answers about audio-visual media consumption, attitudes about the maintenance of Turkish, and codeswitching habits. It explained 20% of the variance (Cronbach's $\alpha = 0.63$). The item assessing audio-visual media stands out as most important because it has the highest loading on this factor (0.84). Higher preference for Turkish audiovisuals is associated with more positive attitudes towards Turkish and to maintain Turkish, so the people who like to watch Turkish movies, news, talk shows, casting shows and documentaries would also like to preserve their language skills because they think it is important to be able to speak and understand Turkish. These people also happen to be the ones that do not code-switch or does so the least, revealing that they can express themselves fully and fluently without resorting to German. It is possible that frequent exposure to Turkish media provides them with constant input and help them keep their language active and easily accessible. Another reason for avoiding codeswitching could be associated with a desire to keep their connection with the L1 culture and to keep the mother tongue alive by practicing it in its pure form so

that it will not attrite and be maintained over generations. Since this factor hints at sociocultural and linguistic orientation we named it 'linguistic/cultural attitude factor'.

4.3.1.3. Factor three

The last factor had high loadings of items related to the answers to the questions about language use with siblings and friends and the participants' level of proficiency in English. It explained 18% of the variance (Cronbach's $\alpha=0.55$). Language use with siblings is the one with the highest loading (0.85), indicating that factor three is primarily a measure of language use with siblings. The participants who prefer to speak to their siblings and friends in Turkish rather than German also happen to have weaker foreign language skills. Anticipating that foreign language knowledge would affect people's socialization and entertainment choices by potentially taking away the time they would spend in Turkish or German, we had asked their foreign language skills. Since English was the language they were most proficient in, we only considered their English proficiency in the analyses. It is possible those that are competent in English would be interested in socializing with English speaking friends from time to time (e.g., university students with overseas friends), whereas those with limited English skills would tend to spend more time with their siblings and friends with whom they can communicate in Turkish. We named this as 'sibling and social life'.

4.3.2. Impact of background factors

In order to assess the impact of the background factors on the preferred responses, we added the factors to the models predicting the frequency of the three response types. The background factors were added in a step-wise fashion starting with the inclusion of one factor, first as main effect, then as interactions with partitivity, specificity and group. The predictor was retained in the model if model comparisons (using the Anova-function) indicated an improvement of the model. We tested the impact of the three background factors (revealed by the PCA) as well as the impact of the mean self-assessment in Turkish, the mean self-assessment in German, the mean ratings of the Turkish raters (on Turkish). The factors were centred. The statistics of the fixed effects of the final models of the fitting procedure are given in Table 5.

Table 5. Fixed effects of the models predicting the proportion of *bir kediyi*, *bir kedi* and *kediyi* responses and considering background factors (significant values at $\alpha = .05$, are indicated in bold; RC2: Background factor 2, SRTr: Self-ratings for Turkish)

	bir kediyi			bir kedi		
	b	SE	Z	b	SE	Z
Intercept	1.98	0.23	8.572	0.76	0.19	4.037
Partitivity	3.27	0.36	9.170	2.95	0.22	13.282
Specificity	-0.67	0.25	-2.660	0.44	0.65	2.663
Part x Spec	-1.79	0.50	3.570	0.34	0.33	1.041
BF2	-0.58	0.31	-1.854	0.65	0.22	2.976
Spec:SRTr	-0.33	0.17	-1.861			
Model	bir_kediyi ~ Part + Spec + Part:Spec + BF2 + SRTr:Spec + (1 Participant) + (0 + Part Participant) + (1 Item)			bir_kedi ~ Part + Spec + Part:Spec + BF2 + (1 Participant) + (0 + Part Participant) + (1 Item)		

4.3.2.1. *bir kediye* responses (Acc marked indefinites)

The final model identified by the model fitting procedure is presented in left column of Table 5. The model revealed significant effects of specificity, partitivity and the interaction between specificity and partitivity, similar to the previous models. The model also revealed a marginal main effect of the attitude factor (factor 2) ($b = 0.58$, $SE = 0.31$, $z = -1.854$, $p = .06375$), reflecting overall less *bir kediye* responses of participants with higher ratings on the factor regardless of the semantic context, as well as a marginal (negative) interaction between specificity and the self-ratings in Turkish ($b = -0.33$, $SE = 0.17$, $z = -1.861$, $p = .062756$), reflecting a weaker effect of specificity with higher self-ratings for Turkish. The impact of the other factors and their interactions did not approach significance. The interaction with the Turkish self-ratings fits into the pattern of the controls who did not show an effect of specificity. Thus, the lack (or reduction) of the specificity for higher proficient heritage speakers would fit well.

4.3.2.2. *bir kedi* responses (unmarked indefinites)

The final model identified by the model fitting procedure is presented in right column of Table 5. Similar to the previous model (Table 2), there were significant effects of specificity and partitivity but no interaction between specificity and partitivity. In addition, the model revealed a main effect of the attitude factor (factor 2), reflecting more *bir kedi* responses with higher scores on the attitude factor. This effect of the attitude factor is the reversed pattern for the *bir kediye* responses and may indicate that heritage speakers who score high on linguistic attitude may use more *bir kedi* responses compared to *bir kediye* response.

4.3.2.3. *kediye* responses (definites)

The model procedure for the *kediye* responses did not reveal an impact of the background or proficiency factors considered in the new model fitting procedure.

5. Discussion and conclusion

With the present study into heritage grammar, we have attempted to demonstrate the potentials of HSS who have often been characterized by various shortcomings in their language abilities as compared to the monolingual yardstick. Unlike most previous studies, we focused on a group of HSS who are known to be highly proficient in their HL. We then focused on a linguistic area that is challenging and particularly hard to be acquired in a bilingual situation, referential forms in indefinite contexts (i.e., *bir kedi* versus *bir kediye*). We had predicted that HSS would have problems differentiating different semantic contexts because of the absence of a morphological marker in German equivalent to Turkish Acc case and also because of the complexity associated with this linguistic feature. Since *bir kedi* is the widest scope option that can be used in all of the contexts and also in German, we had expected that HSS would mainly prefer this option; and they would use *bir kediye* incorrectly in nonpartitive and nonspecific contexts. Contrary to our predictions, the performance of HSS was very similar to that of monolinguals.

In our analyses, one of the most striking observations was the nontargetlike responses observed in the monolingual reference group. As shown in Figure 4, their accuracy in the partitive contexts gets as low as 72% in nonspecific and 80% in specific contexts. They incorrectly use the definite form *kediye*, indicating that they may be associating partitivity with definiteness. In nonpartitive/nonspecific contexts, they manage to use the target form *bir kedi* only 87% of the time but in nonpartitive/specific

contexts they are quite accurate (92 %). Somewhat variable performance may be due to the fact that coordination of syntax and discourse pragmatics is complicated even for native speakers. It is also possible that the distinctions are hard to make in the absence of other cues (e.g., gestures, immediate contextual cues, joint attention, and shared knowledge and assumptions) which are present in real encounters and facilitate communication. Alternatively, this could simply be an indication of the inherent variability of the language within itself (i.e., similar to the choice between overt versus null subject/pronoun and different word orders in Turkish) (Poplack & Levey, 2010; Labov, 1994). What matters most is that, despite some variation/errors, their choices seem to be constrained by both specificity and partitivity to a large extent; therefore, nontargetlike choices do not point to a lack of understanding of information flow in discourse or nonnativeness.

Both groups of speakers generally display higher accuracy in nonpartitive contexts (*bir kedi*) indicating their awareness that a nonpartitive context requires a novel reference, a reference that is not contextually linked to a set mentioned in the previous discourse. With regards to the specificity factor, it appears that the speakers find specific contexts (*bir kedi* and *bir kediyi*) somewhat easier than nonspecific ones (*bir kedi*) as they have more correct responses in these contexts. The dialogues in specific contexts start with the introduction of a target referent and at the end, there is the second mention of the referent where the speaker explicitly declares his/her familiarity with it. Perhaps such a flow is more natural/expected compared to nonspecific contexts where the speaker declares the opposite and the hearer is left with an uncertainty about the identity of the referent. These possibilities notwithstanding, additional investigations are required to be able make solid assumptions about these tendencies.

Further analyses comparing the choices across four semantic contexts reveal that HSs are able to successfully encode/decode relationships and construct pragmatically appropriate utterances. While they are not always like mirror images of the reference group, none of the differences turned out significant. Both groups preferred to choose *bir kediyi* more often in the partitive contexts indicating that they correctly associate the Acc case with an entity whose superset has been previously introduced. The HSs also used this form in the specific/nonpartitive context revealing that they correctly associate it with specificity. The usage of this form by the HSs is interesting in itself because they could simply opt for the *bir kedi* option which is correct in all four contexts. Both groups had the knowledge that *bir kedi* is a first mention referent and new to the discourse and hence expected in the nonpartitive and specific contexts. They are also aware of the fact that it can be alternately used with *bir kediyi* in partitive and specific contexts as the allocation of responses illustrate. At the same time, the fact that they do not overgeneralize the *bir kediyi* forms in *bir kedi* contexts (i.e., nonpartitive/nonspecific) indicate their sensitivity semantic and pragmatic cues in indefinite contexts despite contrasting properties in the L1 and L2.

Our findings are not in line with several previous studies on heritage Turkish that reported divergences in the form of omission and/or replacement of an L1 form in the domains of collocations (Doğruöz & Backus 2009), word order in basic sentences as well as in relative clauses and subordination (Doğruöz & Backus, 2009; Onar-Valk, 2015); Schaufeli 1996; Treffers-Daller et al. 2007; Yağmur 1997), case morphemes (Doğruöz & Backus 2009) compound noun formation (Türker 2005), binding properties of pronouns (Gürel & Yılmaz), evidentiality (Arslan et al., 2017; Karayayla, 2018). Given widespread vulnerability in contact situations reported in the literature so far, it is hard to answer why and how these discourse based factors have remained so resilient. The linguistic structure under investigation looks like an ideal candidate to change in contact situation (an interface-conditioned property, presence

of a competing L2 form; high proficiency in the L2, intensive L2 use and exposure to L2); however, it seems that change is not inevitable and at least for certain structures such as this one where change would lead to frequent miscommunication.

Other linguistic background factors behind their success are hard to unveil. The predictors we included in our analyses seem to play no role at all, except linguistic attitude and level of self-rated proficiency which appeared to impact but only marginally. The speakers who are keen to maintain their Turkish seem to avoid *bir kediye* forms and prefer *bir kedi* forms. Additionally, the speakers who rated themselves as more proficient in Turkish tended to avoid *bir kediye* forms, too; yet neither at a significant rate. These speakers probably know that *bir kedi* is the default form and they prefer to play safe by avoiding *bir kediye* responses. Lack of predictive value of the external factors is discouraging but we think their overall high proficiency may be undermining the relevance of all other factors. We do not know what this threshold is though. Comparing these results with those from lower proficiency speakers, such as the third generation immigrants and in particular those who are not literate in Turkish would be useful to understand the role of the external factors.

At the end, we are left with a puzzle the bilingual mind presents: Turkish HSs are able to acquire and maintain such a subtle linguistic feature while in fact they stand out among monolingual native speakers with respect to several other properties in their language such as lexicon and phonology. Apparently, the informative and communicative function (Grice, 1975) in this particular domain is more crucial than previously investigated properties. Since the risk of communication failure is so frequent (once per second, Krause & Braida, 2002), the speakers are willing to agree on shared mappings and forms and would like to rely on that these will be kept as they are. The present study cannot unfortunately demystify how they are capable of this; however, it certainly provides evidence for the bilingual's ability to synthesize information from several and sometimes conflicting sources and manage conflicting evidence from the other. The outstanding performance of HSs point to the presence of an intelligent algorithm that can easily recognize patterns and make correct decisions, which might have been evolved as a result of the human need for communication (Scott-Philips, 2010).

6. References

- Ariel, M. (1990). *Assessing NP antecedents*. London: Routledge.
- Arnold, J. E., & Griffin, Z. (2007). The Effect of Additional Characters on Choice of Referring Expression: Everyone counts. *Journal of Memory and Language*, 56/4, 521-536.
- Arslan, S., de Kok, D., & Bastiaanse, R. (2017). Processing Grammatical Evidentiality and Time Reference in Turkish Heritage and Monolingual Speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20/3, 457-472.
- Backus, A. (2012). Turkish as an Immigrant Language in Europe. In t. K. Bhatia & W.C Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, 2nd ed. (pp. 770-790). London: Blackwell.
- Backus, A., Demirçay, D., & Sevinç, Y. (2013). Converging Evidence on Contact Effects on Second and Third Generation Immigrant Turkish. A study on Exploration of New Methodologies. *Tilburg Papers in Culture Studies*. Tilburg University.
- Bates, D., Maechler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67/1, 1-48. DOI 10.18637/jss.v067.i01.
- Boeschoten, H. (2010). Convergence and Divergence in Migrant Turkish. In K. Mattheier (Ed.), *Dialect and Migration in the Changing Europe* (pp. 145-154). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Carroll, S. E., & Meisel, J. M. (2015). Input, Learner Populations, and the Human Language-Making Capacity. In C. Hamann & E. Ruigendijk (Eds.), *Language Acquisition and Development: Proceedings of GALA 2013* (pp. 1-34). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Chafe, W. L. (1976). Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics, and Points of View. In C. N. Li (Ed.), *Subject and Topic* (pp. 25-55). New York: Academic Press.
- Chilla, S., & Babur, E. (2010). Specific Language Impairment in Turkish-German Bilingual Children. Aspects of Assessment and Outcome. In S. Topbaş & M. Yavaş (Eds.), *Communication Disorders in Turkish* (pp. 352-368). Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- Dasinger, L. (1995). *The Development of Discourse Competence in Native Finnish Speaking Children: A study of the Expression of Definiteness*. Doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- Dede, M. (1986). Definiteness and Referentiality in Turkish Verbal Sentences. In D. I. Slobin & K. Zimmer (Eds.), *Studies in Turkish Linguistics* (pp 147-164). Amsterdam: John Benjamins.
- de Houwer, A. (2007). Parental Language Input Patterns and Children's Bilingual Use. *Applied Psycholinguistics*, 28/3, 411-424.
- de Hoop, H. (2003). Partitivity. In L. Cheng & R. Sybesma (Eds.), *The Second Glot International State-of-the-Article* (pp. 179-212). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Diesing, M. (1992). *Indefinites*. Cambridge: MIT Press.
- Doğruöz, A.S. & Backus, A. (2009). Innovative Constructions in Dutch Turkish: an Assessment of Ongoing Contact-induced change. *Bilingualism: Language & Cognition*, 12/1, 41-63.
- Enç, M. (1991). The Semantics of Specificity. *Linguistic Inquiry*, 22, 1-25.
- Erguvanlı, E. E. (1984). *The Function of Word Order in Turkish Grammar*. Berkeley: University of California Press.
- Field, A., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering Statistics Using R*. Sage Publications: London.
- Fodor, J., & Sag, I. (1982). Referential and Quantificational Indefinites. *Linguistics and Philosophy*, 5, 355-398.
- Givón, T. (1989). *Mind, Code and Context: Essays in Pragmatics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Göksel, A., & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. London: Routledge.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics, vol. 3: Speech Acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Gürel, A. (2000). Missing Case Inflection: Implications for second language acquisition. In S. C. Howell, S. A. Fish & T. Keith-Lucas (Eds.), *24th Boston University Conference on Language Development* (pp. 379-390). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Gürel, A., & Yılmaz, G. (2011). Restructuring in the L1 Turkish Grammar: Effects of L2 English and L2 Dutch. *Language, Interaction & Acquisition*, 2/2, 221-250.
- Heim, I. (1991). Artikel und Definitheit. In A. von Stechow & D. Wunderlich (Eds.), *Semantik/Semantics: An International Handbook of Contemporary Research* (pp 487-535), Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hickmann, M., Hendriks, H., Roland, F., & Liang, J. (1996). The Marking of New Information in Children's Narratives: A comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. *Journal of Child Language*, 3, 591-610.
- Hopp, H., & Putnam, M. (2015). Syntactic Restructuring in Heritage Grammars: Word order variation in Moundridge Schweitzer German. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 5/2, 180-214.
- Hulk, A. C. J. & Müller, N. (2000). Bilingual First Language Acquisition at the Interface Between Syntax and Pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3/3, 227-244.

- Ionin, T. (2003). *Article Semantics in Second Language Acquisition*. Doctoral dissertation. Massachusetts Institute of Technology, Cambridge.
- Ionin, T. (2006). This is Definitely Specific: Specificity and Definiteness in Article Systems. *Natural Language Semantics*, 14/2, 175-234.
- Ionin, T., Ko, H., & Wexler, K. (2004). Article Semantics in L2-acquisition: The Role of Specificity. *Language Acquisition* 12/1, 3-69.
- Jaensch, C. (2008). L3 Acquisition of Articles in German by Native Japanese speakers. In R. Slabakova, J. Rothman, P. Kempchinsky & E. Gavruseva (Eds.), *Proceedings of the 9th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2007)* (pp. 81-89). Somerville, MA: Cascadilla Press. In S. C. Howell, S. A. Fish & T. Keith-Lucas (Eds.), *24th Boston University Conference on Language Development* (pp. 379-390). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Johannessen, J. B., & Larsson, I. (2018). Stability and Change in Grammatical Gender: Pronouns in heritage Scandinavian. *Journal of Language Contact*, 11, 441-480.
- Karayayla, T. (2018.) *Turkish as an Immigrant and Heritage Language in the UK: Effects of Exposure and Age at Onset of Bilingualism on Grammatical and Lexical Development of the First Language*. Doctoral dissertation, University of Essex, Colchester.
- Kornfilt, J. (1994). *Turkish (Descriptive Grammars Series)*. London: Routledge.
- Krause, J. C., & Braid, L. D. (2002). Investigating Alternative Forms of Clear Speech: The Effects of Speaking Rate and Speaking Mode on Intelligibility. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 112, 2165-2172.
- Kupisch, T. (2007). Determiners in Bilingual German-Italian Children: What They Tell us About the Relation Between Language Influence and Language Dominance. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10/1, 57-78.
- Kupisch, T., & Pierantozzi, C. (2010). Interpreting Definite Plural Subjects: A Comparison of German and Italian Monolingual and Bilingual Children. In K. Franich, K. M. Iserman & L. L. Keil (Eds.), *34th Boston University Conference on Language and Development* (pp. 245-254). Somerville MA: Cascadilla Press.
- Kupisch, T., & Rothman, J. (2016). Terminology Matters! *International Journal of Bilingualism*, doi: 10.1177/1367006916654355. Published online by SAGE journals, June 22, 2016.
- Kupisch, T., Belikova, A., Özçelik, Ö., Stangen, I., & White, L. (2017). Restrictions on Definiteness in the Grammars of German-Turkish Heritage Speakers. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 7, 1-32.
- Küntay, A. C. (2002). *Development of the Expression of Indefiniteness: Presenting new referents in Turkish picture-series stories*. *Discourse Processes*, 33/1, 77-101.
- Küppers, A., Şimşek, Y., & Schroeder, C. (2015). Turkish as a Minority Language in Germany: Aspects of Language Development and Language Instruction. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26/1, 29-51.
- Labov, W. (1994). *Principles of Linguistic Change, Internal Factors*. Oxford: Blackwell
- Laleko, O., & Polinsky, M. (2016). Between Syntax and Discourse: Topic and Case Marking in Heritage Speakers and L2 Learners of Japanese and Korean. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 6/4, 396-439.
- Lipski, J. (1993). Creoloid Phenomena in the Spanish of Transitional Bilinguals. In A. Roca & J. Lipski (Eds.), *Spanish in the United States* (pp. 155-173). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lohndal, T., & Westergaard, M. (2016). Grammatical Gender in American Norwegian Heritage Language: Stability or Attrition? *Frontiers in Psychology*, 7, 1-15.
- Lyons, C. (1999). *Definiteness*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Marian, V., Blumenfeld, H. K., & Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing Language Profiles in Bilinguals and Multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50/4, 940-967.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, S. (2012). Bilingual Background Questionnaire for Spanish/English Speakers. *National Heritage Language Resource Center*, University of Illinois at Urbana Champaign, retrieved from <http://nhlrc.ucla.edu/nhlrc/data/questionnaires>
- Montrul, S. (2016). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montrul, S., & Ionin, T. (2012). Dominant Language Transfer in Spanish Heritage Speakers and Second Language Learners in the Interpretation of Definite Articles. *Modern Language Journal*. 96/1, 70-94.
- Muysken, P. (2013). Language Contact Outcomes as the Result of Bilingual Optimization Strategies. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16/4, 709-730.
- Nakamura, K. (1993). Referential Structure in Japanese Children's Narratives: The Acquisition of *wa* and *ga*. In S. Choi (Ed.), *Japanese/Korean Linguistics Volume 13* (pp. 84-99). Stanford, CA: Stanford University Center for the Study of Language and Information.
- O'Grady, W., Lee, M., & Choo, M. (2001). The Acquisition of Relative Clauses by Heritage and Non-Heritage Learners of Korean as a Second Language. A comparative study. *Journal of Korean Language Education*, 12, 283-294.
- Onar-Valk, P. (2015). Transformation in Dutch Turkish Subordination? Converging Evidence of Change Regarding Finiteness and Word Order in Complex Clauses. Doctoral dissertation. Tilburg University, Tilburg.
- Özge, U. in preparation. Case Marking and Forward and Backward Discourse Function.
- Özge, U. (2011). Turkish Indefinites and Accusative Marking. In A. Simpson (Ed.), *Proceedings of the 7th Workshop on Altaic Formal Linguistics*, WAFL7 (MIT Working Papers in Linguistics 63) (pp. 253-267). Cambridge, MA: MIT Press.
- Pesetsky, D. (1987). Wh-in-situ: Movement and Unselective Binding. In E. J. Reuland & A. G. B.ter Meulen (Eds.), *The Representation of (In-) Definiteness* (pp. 98-129). Cambridge, MA: MIT Pres.
- Pfaff, C. W. (1991). Turkish in Contact with German: Language Maintenance and Loss among Immigrant Children in West Berlin. *International Journal of the Sociology of Language*, 90, 97-129.
- Pfaff, C. W. (1993): Turkish Language Development in Germany. In G. Extra & L. Verhoeven (Eds.), *Immigrant Languages in Europe* (pp. 119-146). Clevedon: Multilingual Matters.
- Polinsky, M. (2011). Reanalysis in Adult Heritage Language: A case for Attrition. *Studies in Second Language Acquisition*, 33, 305-328.
- Polinsky, M. (2016). Looking Ahead. In D. Pascual y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a Heritage Language*, (pp. 325-346). Amsterdam: John Benjamins.
- Polinsky, M. (2015). Heritage languages and their speakers: State of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. *Zeitschrift fuer Fremdsprachwissenschaft*, 26, 7-27
- Polinsky, M. (2018). *Heritage Languages and their Speakers* (Cambridge Studies in Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press.
- Poplack, S., & Levey, S. (2010). Contact-induced Grammatical Change. In P. Auer & J. E. Schmidt (Eds.), *Language and Space – An International Handbook of Linguistic Variation, Volume 1 – Theories and Methods* (pp. 391-419). Berlin: Mouton de Gruyter.
- R Core Team (2017). R: A Language and Environment for Statistical Computing. R foundation for Statistical Computing. Vienna, Australia. URL: <http://www.R-project.org/>.

- Revelle, W. (2018). *Psych: Procedures for Personality and Psychological Research*, Northwestern University, Evanston, Illinois, USA, <https://CRAN.R-project.org/package=psych> Version = 1.8.4.
- Ross, J. A. (2006). The Reliability, Validity and Utility of Self-assessment. *Practical Assessment Research and Evaluations*, 11/10, 1-13.
- Rothman, J. (2007). Heritage Speaker Competence Differences, Language Change, and Input Type: Inflected Infinitives in Heritage Brazilian Portuguese. *The International Journal of Bilingualism*, 11/4, 359–389.
- Rothman, J. (2009). Understanding the Nature of Early Bilingualism: Romance Languages as Heritage Languages. *The International Journal of Bilingualism*, 13/2, 155–163.
- Rothman, J., Tsimpli, I. M., & Pascual y Cabo, D. (2016). Formal Linguistic Approaches to Heritage Language Acquisition: Bridges for Pedagogically Oriented Research. In D. Pascual y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a Heritage Language* (pp. 13-26). Amsterdam: John Benjamins.
- Schaufeli, A. (1996). Word Order Patterns in Contact: Turkish in the Netherlands. *Southwest Journal of Linguistics*, 15/1-2, 153-169.
- Scott-Phillips, T. C. (2010). Evolutionarily Stable Communication and Pragmatics. In A. Benz et al. (Eds.), *Language, Games, and Evolution* (pp. 117-133). Amsterdam: AUP.
- Serratrice, L., Sorace, A., Filiaci, F., & Baldo, M. (2009). Bilingual Children's Sensitivity to Specificity and Genericity: Evidence from Metalinguistic Awareness. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12/2, 239–257.
- Silva-Corvalán, C., & Treffers-Daller, J. (2016). *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sorace, A. (2011). Pinning down the Concept of “Interface” in Bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, 1-33.
- Sorace, A., & Ludovica S. (2009). Internal and External Interfaces in Bilingual Language Development: Beyond Structural Overlap. *The International Journal of Bilingualism*, 13/2, 195–210.
- Treffers-Daller, J., Özsoy, A.S. & van Hout, R. (2007). (In)Complete Acquisition of Turkish among Turkish-German Bilinguals in Germany and Turkey: An Analysis of Complex Embeddings in Narratives. *The International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 10/3, 248-276.
- TS Corpus V2 (2012). <https://ts Corpus.com/corpora/ts-corpus-v2/>
- Tsimpli, I. (2014). Early, Late or Very Late? Timing Acquisition and Bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4/3, 283 – 313.
- Tsimpli, I., Sorace, A., Heycock, C., & Filiaci, F. (2004). First Language Attrition and Syntactic Subjects: A study of Greek and Italian near-native speakers of English. *The International Journal of Bilingualism*, 8/3, 257-277.
- Tomlin, R. S., Forrest, L., Pu, M. M., Kim, M. H. (1997). Discourse Semantics. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as a Structure and Process* (Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction) (pp. 63-111). London: Sage.
- Unsworth, S. (2016). Quantity and Quality of Language Input in Bilingual Language Development. In E. Nicoladis. & S. Montanari (Eds.), *Lifespan Perspectives on Bilingualism* (pp. 136–196). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Valdés, G. (2000). Introduction. In *Spanish for Native Speakers. AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K–16, Volume 1* (pp. 1-20). New York: Harcourt College.
- von Heusinger, K. (2002). Specificity and Definiteness in Sentence and Discourse Structure. *Journal of Semantics*, 19/3, 245-274.
- von Heusinger, K., & Kornfilt, J. (2005). The Case of the Direct Object in Turkish: Semantics, Syntax and Morphology. *Turkic Languages*, 9, 3-44.

Yağmur, K. (1997). *First Language Attrition among Turkish Speakers in Sydney*. Tilburg: Tilburg University Press.

Supplementary Material

		Heritage Speakers n=35	Monolinguals n=30
Age of L2 onset	upto age 1	6	
	upto age 2	5	
	upto age 3	10	
	upto age 4	5	
	upto age 5	8	
Turkish language lessons received	upto a year	11	
	1 -2 years	7	
	2-3 years	5	
	3-4 years	7	
	more than 4 years	5	
English language proficiency	basic	7	18
	pre-intermediate	6	10
	intermediate	10	2
	upper-intermediate	3	
	advanced	9	
Code-switching habits	never	5	
	rarely	13	
	sometimes	13	
	frequently	3	
	all the time	1	
Importance of maintaining L1	not at all		
	a bit		
	somewhat	9	
	important	18	
	very important	8	

More L1 or L2 speaking friends	only Gr	
	more Gr	3
	equal	15
	more Tr	17
	only Tr	

Confident speaking L1 or L2	only Gr	7
	more Gr	11
	equal	17
	more Tr	
	only Tr	

Frequency of use of language use - more specific questions:

How frequently do you use your L1 and L2 overall?	rarely		
	a few times a year		
	monthly		
	weekly	1	
	daily	34	35

L1 L2

How frequently do you use your L1 at work/school?	never		
20 working at the moment, 10 university students, 1 unemployed, 1 waiting to enter univ., 3 work and study at the same time	seldom	16	
	sometimes	13	1
	often	4	9
	very often	2	25

How frequently do you have contact with friends and family in your home country?

seldom

sometimes	15
often	10
very often	10

How frequently do you visit your home country?	never	
	seldom	
	sometimes	8
	often	21
	very often	6

How frequently do you use your L1 and L2 with your partner?	average (1 = never, 5 = all the time)	L1	L2
12 with partner or married	never		
	seldom		
	sometimes	1	
	often	5	
	very often	6	

How frequently do you use your L1 and L2 with your siblings?		L1	L2
3 of them are only child	never		
	seldom	6	2
	sometimes	13	4
	often	10	25
	very often	2	4

How frequently do you use your L1 and L2 with your children?		L1	L2
8 people have kids	never		
	seldom		3
	sometimes		5
	often	8	
	very often		

How frequently do you use your L1 and L2 with your friends and acquaintances?		L1	L2
---	--	----	----

	never	2	
	seldom	6	
	sometimes	14	6
	often	13	21
	very often		8

How frequently do you read books/newspapers,articles on the internet in your L1 and L2?

	L1	L2
never		
seldom	17	8
sometimes	12	7
often	6	20
very often		

How frequently do you listen to the radio/music/watch TV in your L1 and L2?

	L1	L2
never		4
seldom	7	7
sometimes	23	14
often	5	4
very often		6

Attitudinal factors

How important is it to you to maintain a good level of proficiency in your L1?

not important at all	
not important	
neutral	
important	20
very important	15

Which language do you feel more comfortable to speak with?

only L2	
more L2	
equal	17
more L1	11
only L1	7

Do you have more L1 or L2 speaking friends?	only L2	
	more L2	3
	equal	15
	more L1	17
	only L1	

51. Nazizm karşıtı propaganda afişlerinin Saussure, Barthes ve Strauss'un göstergebilim modelleri ışığında ve nefret söylemi bağlamında analizi

Esra Saniye TUNCER¹

APA: Tuncer, E. S. (2023). Nazizm karşıtı propaganda afişlerinin Saussure, Barthes ve Strauss'un göstergebilim modelleri ışığında ve nefret söylemi bağlamında analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 848-876. DOI: 10.29000/rumelide.1286014

Öz

Tarih boyunca yönetenlerin yönetilenleri denetim ve kontrol altına almak için yararlandıkları propaganda, özellikle savaş dönemlerinde çokça başvurulan bir yöntem olmuştur. I. ve II. Dünya Savaşı dönemlerinde etkisini ve yoğunluğunu artıran propaganda, özellikle II. Dünya Savaşı sırasında Müttefik ve Mihver devletler arasında ayrı bir cephe savaşına dönüşmüştür. Bu dönemde en dikkat çekici olan ise, Müttefiklerin başını çeken Sovyetler Birliği ile Mihver'e öncülük eden Nazi Almanyası arasında kızışan propaganda savaşları olmuştur. Bu çalışmada, II. Dünya Savaşı sırasında Müttefik devletler ve Sovyetler Birliği tarafından yayınlanan Nazi Almanyası karşıtı antifaşist propaganda görsellerinin göstergebilimsel bir analizi gerçekleştirilmektedir. II. Dünya Savaşı (1939-1945) sürecinde doğrudan Nazi Almanyası'nı hedef alan Müttefik devletler ve Sovyet propagandasının ve antifaşizm mitlerinin dönemin afişleri üzerinden inşası ve görsellerin kitleler üzerindeki etki şekli bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Çalışmada, II. Dünya Savaşı döneminde propaganda amaçlı yayınlanmış olan afişler içerisinden amaçlı (yargısal) örneklem metoduna göre belirlenen yedi antifaşist görsel, İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure'un ikili göstergebilimsel modeli, Fransız göstergebilimci Roland Barthes'in çözümleme modeli ve Fransız Antropolog Claude Lévi-Strauss'un semiyotik çözümlemeye kazandırdığı "karşıtlık anlayışı" ışığında analiz edilmektedir. Çalışmada, Müttefik devletlerin (özellikle Sovyet propagandasının) dönemin afişleri üzerinden antifaşist/ antifaşizan mitleri kullanarak, Nazi Almanyası'na ve Nazizm ideolojisine yönelik kamuoyu algısında nefret söylemi inşa ettiği genel sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Göstergebilim, Nefret Söylemi, II. Dünya Savaşı, Nazi Almanyası, Sovyet Propagandası.

Analysis of propaganda posters against Nazi Germany during World War II in the light of Saussure, Barthes and Strauss' semiotics models

Abstract

Propaganda, which has been used by the rulers to control and control the ruled throughout history, has been a widely used method, especially in times of war I and II. Propaganda, which increased its impact and intensity especially during the Second World War. During World War II, it turned into a separate frontal war between the Allied and Axis powers. The most striking thing in this period was the escalating propaganda wars between the Soviet Union, which led the Allies, and Nazi Germany, which led the Axis. In this study a semiotic analysis of anti-fascist propaganda images against Nazi Germany published by the Allied states and the Soviet Union during World War II is carried out. The main purpose of this research is the construction of the Allied states and Soviet propaganda and anti-

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik ABD, (Diyarbakır, Türkiye) esrasaniyetuncer@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7927-1852 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1286014]

fascism myths, which directly targeted Nazi Germany during the World War II (1939-1945), on the posters of the period, and the effect of the visuals on the masses, seven antifascist images determined according to the purposeful (judicial) sampling method among the posters published for propaganda purposes during the World War II, the dual semiotic model of Swiss linguist Ferdinand de Saussure, the analysis model of French semiotician Roland Barthes and the semiotic model of French anthropologist Claude Lévi-Strauss. In the study, it was concluded that the Allied states (especially Soviet propaganda) used antifascist/antifascist myths on the posters of the period and built hate speech in public perception towards Nazi Germany and Nazism ideology.

Keywords: Semiotics, Hate Speech, World War II, Nazi Germany, Soviet Propaganda.

1. Giriş

1939-1945 tarihleri arasında cereyan eden II. Dünya Savaşı, dünyanın siyasi gruplaşmasını ve sosyal yapısını değiştiren bir dönem olmuştur. Savaşa müdahil olan devletler, Müttefikler (Sovyetler Birliği, İngiltere, Fransa, ABD, Çin Cumhuriyeti) ve Mihver devletler (Almanya, İtalya, Japonya) olmak üzere bölünmüş ve bu devletler arasında karşılıklı olarak cephe dışında ayrıca propaganda savaşları da süreç boyunca devam etmiştir. Cephede savaş halinde olan Müttefiklerin başındaki Sovyetler Birliği (SSCB) ile Mihver'in başını çeken Nazi Almanyası arasında kızışan propaganda savaşı, dönemin kitle iletişim araçlarının (radyo, sinema, tiyatro ve bir kitle iletişim aracı sayabileceğimiz sanat) yanı sıra afişlere de yansımıştır. Sovyetler Birliği, cephede çarpıştığı Nazi Almanyası'na karşı yürüttüğü antifaşist propagandasını dönemin en etkili kitle iletişim araçlarından afişler yoluyla halka duyurmuştur. Savaş süresince ülkenin meydanlarına, işlek caddelerine, sokaklarına asılan bu afişler, insanların her yerde karşısına çıkması ve sistematik (sürekli ve planlı) olarak güncellenmesiyle söz konusu dönemde güçlü bir etkiye sahipti. Kitle iletişim araçlarının kitleler üzerindeki etkisini fark eden devletler, siyasal propagandalarını yaymak için iletişim araçlarının olanaklarından olabildiğince yararlanmışlar, bu iş için özel birimler ve hatta bakanlıklar kurmuşlardır. Sovyetler Birliği de Nazi Almanyası'na yönelik propagandası için hususi bir birim tahsis etmiş, "Sovyetler Birliği Telgraf Ajansı (TASS) aracılığıyla şair ve resamlara 'TASS'ın Çerçevesinden' (Окна TACC) adı altında propaganda afişleri hazırlatmıştır"². (URL-1, 2020)

Bu çalışmada, II. Dünya Savaşı döneminde SSCB ve Müttefiklerce Nazi karşıtı propaganda amaçlı yayınlanmış olan afişler içerisinden amaçlı örneklem metoduna göre belirlenen yedi antifaşist görsel, İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure'un ikili göstergebilimsel modeli, Fransız göstergebilimci Roland Barthes'in çözümleme modeli ve yine Fransız Antropolog Claude Lévi-Strauss'un göstergebilimsel çözümleme metodu olan "karşıtlıklar modeli" ışığında analiz edilecektir.

Araştırmanın sorunsalı gereği çalışma boyunca şu sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır:

1) II. Dünya Savaşı döneminde kullanılan antifaşist görsellerde (doğrudan doğruya Nazi Almanyası'nı hedef alan propaganda afişlerinde) propaganda, antifaşizm ve nefret söylemi inşası nasıl (hangi unsurlar ön plana çıkarılarak) yapılmıştır?

² Tarihsel süreçte propaganda, kamuoyuna etkili ve hızlı bir biçimde nüfuz ederek puan elde etmek için yönetmen, tasarımcı, sanatçı, yazar ve ünlü aktörlerden yararlanan önemli bir endüstri halini almıştır. Devlet ajanslarının, popüler dergilerde yayınlanan öyküler ile ülke çapındaki tiyatrolarda gösterime giren filmlere dek her şey için görevlendirilmesine rağmen, canlı ve açık biçimde ve kısa vadede halkı ikna etmek ve eğitmek için esas büyük etkiyi propaganda araçları olan afişler göstermiştir (Mahaney'den aktaran (Akgül, 2017, s. 3-4).

2) İncelenen antifaşist propaganda görsellerinde hangi metaforlar kullanılmıştır?; Bir diğer deyişle Almanya, propaganda afişlerinde ne şekilde yansıtılmıştır?

3) Propaganda görsellerindeki karşıtlıklar ne anlam ifade etmektedir?

2. II. Dünya Savaşı: Tarihsel süreç

II. Dünya Savaşı (1939-1945), bilindiği gibi altı yıl süren bir küresel savaş olarak tarihe geçmiştir. Dönemin büyük güçlerinin ve dünya ülkelerinin büyük çoğunluğunun katıldığı bu büyük savaşta iki karşıt askerî ittifak kurulmuştur: Müttefikler (Fransa, Birleşik Krallık, ABD, Sovyetler Birliği ve Çin Cumhuriyeti) ve Mihver devletler (İtalya, Almanya, Japonya).

Tarihi kaynaklara göre³ (URL-2); 30'dan fazla ülkeden 100 milyonu aşkın askerin katıldığı bu topyekûn ve küresel savaş için devletler bütün endüstriyel, bilimsel ve ekonomik varlıklarını seferber etmiştir. İnsanlık tarihinin en ölümcül savaşı olan II. Dünya Savaşı, yaklaşık 85 milyon ölümlü sonuçlanmış ve savaşta askeri personelden çok sivil kayıp verilmiştir. Savaş sürecinde milyonlarca insan açlıktan, katliamlardan, soykırımdan (Holokost) ve hastalıklardan hayatını kaybetmiştir. Savaşta nükleer silah ve roket, bombardıman ve savaş uçağı, uçak gemisi, zırhlı araç, tank, sonar ve radar gibi savaş teknolojileri veya araçları kullanılmıştır.

II. Dünya Savaşı'nın, Almanya'nın Polonya'yı 1 Eylül 1939'da işgali ve sonrasında 3 Eylül günü Fransa ve Birleşik Krallığın Almanya'ya savaş açmasıyla başladığı kabul edilmektedir. Almanya, 1939 ve 1941 tarihleri arasında bir dizi antlaşma ve harekâtla Avrupa'nın büyük bölümünü işgali ve kontrolü altına alarak Japonya, İtalya ve diğer ülkeler ile birlikte "Mihver" adı altında ittifak kurmuştur. Sovyetler Birliği ve Almanya, Ağustos 1939 tarihli Alman-Sovyet Saldırmazlık Paktı ile Polonya'yı işgal etmiş ve paylaşmıştır. Anlaşmadan faydalanan Sovyetler Birliği, Romanya ve Finlandiya'nın bir bölümünü, Baltık ülkelerinin ise tamamını egemenliği altına almıştır. 1940 yılında Fransa'nın iki aylık bir süre içerisinde çöküşünden ve Doğu ve Kuzey Afrika'da harekâtların başlamasından sonra savaşın büyük kısmı Britanya İmparatorluğu ve Avrupalı Mihver devletleri arasında Atlantik Savaşı, Britanya'da hava savaşı, Balkanlar'daki harekâtlar ve Blitz ile sürmüştür. 22 Haziran 1941 tarihine gelindiğinde Almanya'nın başını çektiği Avrupalı Mihver devletleri, Sovyetler Birliği'ne karşı tarihteki en büyük kara cephesi olan Doğu Cephesi'ni açarak Alman Wehrmacht'ını ve Mihver'i yıpratıcı bir savaşa sürüklemiştir. Nazi Almanyası'nın Sovyetler Birliği harekâtına Japon İmparatorluğu ise dahil olmamıştır.

II. Dünya Savaşı, değişken ve hızlı yapısı itibarıyla daha önce yapılan savaşlardan farklı olmuş, bilhassa ilk yarısı bol sürprizli seyretmiştir. Savaşın devamlı yeni sürprizleri içermesi ve hızlı gidişatı, rakip ülkelerin savaş öncesi hazırlıkları ve bu hazırlıkların savaş esnasındaki yeterliliğiyle yakın ilişkilidir. Böylelikle savaşın gidişatına etki eden şartlar, ancak ve ancak başladığı günün durumu incelenerek anlaşılabilir (ÇINAR, 2019, s. 239). Tarihsel bilgilere göre (URL-2); Avrupa'daki savaş, Batılı Müttefiklerin ve Sovyetler Birliği'nin Almanya'yı istilası, Berlin Muharebesi, Alman işgalindeki toprakların özgürleştirilmesi, Adolf Hitler'in intiharı ve nihayet 8 Mayıs 1945 tarihinde Almanya'nın koşulsuz teslimiyetiyle neticelenmiştir. 26 Temmuz 1945 tarihinde Müttefiklerin Potsdam Konferansı ve Japonya'nın teslimiyeti reddetmesinden sonra ABD ilk atom bombasını 6 Ağustos günü Hiroşima'ya ve 9 Ağustos günü de Nagazaki'ye atmıştır. 9 Ağustos'ta Japonya'ya karşı Sovyetler Birliği'nin savaşa girerek Mançurya'yı istilası, atom bombası saldırılarının devam etme ihtimali ve Japon adalarının istila

³ Tarihsel bilgilere ilişkin yararlanılan kaynaklar için bkz. (URL-2); (URL-3)

endişesi karşısında Japonya'nın 15 Ağustos 1945 tarihinde teslim olma niyetini açıklamasıyla Asya'da Müttefikler zafer elde etmiştir. Savaşın sona ermesiyle Japonya ve Almanya işgal edilerek Japon ve Alman liderlerine savaş suçları mahkemeleri açılmıştır. İtalya'nın lider ve generalleri, Yugoslavya ve Alman'daki belgeli savaş suçlarına rağmen diplomasileri sayesinde cezalarla karşı karşıya kalmamıştır.

II. Dünya Savaşı, mevcut askeri, ekonomik ve siyasi dengeleri değiştirmiş, dünyanın statüsünün bütünüyle alt-üst olmasına neden olmuştur (Özlü, 2012, s. 234). II. Dünya Savaşı'nın bitmesiyle beraber devletler, geri dönüp baktıklarında, iktisadi ve siyasi bir enkazla karşılaşmış, büyük bir istikrarsızlık yaşamışlardır. Savaş sürecinde de durumu fark eden ve savaşın ardından politikalarının yol haritası için harekete geçen ülkeler, Bretton Woods'ta toplanarak IMF ve Dünya Bankası'nı kurmuş, böylece küresel ekonomi için ilk adımı atarak dış ticaret ilişkilerini güçlü kılacak kararlar almışlardır; sonrasında da bu çapta bir savaş daha olmasını önlemek ve dünya çapında istişare mekanizmaları oluşturmak için BM'yi (Birleşmiş Milletler) kurmuşlardır (Aydemir, 2021, s. 86). Küresel Savaş, dünyanın sosyal yapısını ve siyasi gruplaşmasını da değiştirmiştir: Birleşmiş Milletler, gelecek olası ihtilafları önlemek ve uluslararası işbirliğinin geliştirilmesi için kurulmuş ve büyük muzaffer güçler (ABD, SSCB, Fransa, Birleşik Krallık ve Çin) Güvenlik Konseyi'nin daimi üyeleri olmuştur. ABD ve Sovyetler Birliği süper rakip güçler olarak ortaya çıkmış ve bu da yaklaşık yarım yüzyıl sürecek Soğuk Savaşa ortam hazırlamıştır. Avrupa savaşın büyük zarar görmüş, büyük güçlerin etkisi azalmış ve bu durum Afrika ile Asya'nın dokolonizasyonunu tetiklemiştir. Ülkelerin çoğu endüstrileri zarar gördüğü için ekonomik genişleme ve iyileşmeye yönelirken, siyasi bütünleşme (bilhassa Avrupa'da) savaş öncesi düşmanlıklara son verme, ortak kimlik oluşturma ve potansiyel düşmanlıkları önleme ile başlamıştır.

3. II. Dünya Savaşı sürecinde propaganda

Propagandanın özünü; bir grubun ya da bireyin iletişim araçlarından faydalanarak öteki grupların ya da bireylerin düşünce, tutum, tepki ve davranışlarını belirleyip şekillendirmek ve amacına uygun duruma getirebilmek amacıyla yaptığı bilinçli girişimler oluşturmaktadır (Akarcalı, 2003). Bir siyasal iletişim modeli olarak propaganda (Pehlivanoglu, 2020), tarih boyunca bir silahsız ve psikolojik savaş yöntemi olarak ulus devletler tarafından kullanılmıştır. Kimi araştırmacılara göre (Huang, 2015), propaganda genellikle geleneksel olarak anlaşıldığı gibi rejim yanlısı değerlerin ve tutumların telkin edilmesi için değil, daha çok hükümetlerin sosyal kontrolü ve siyasi düzeni sağlamadaki ve sürdürmedeki gücüne işaret etmek için kullanılmaktadır. Hükümetler, uyumlu vatandaş yaratmak adına manipülasyona başvururlar ve vatandaşlar olan bitene daha az duyarlı olduğunda daha fazla propaganda kullanırlar (Little, 2016). Propagandada dikkati çekmek ve gerçeği maskeleyen için dilsel teknikler kullanılır, bu da içeriğin sorgusuz sualsiz kabulüne izin verir. Quaranto ve Stanley'e göre (2021); propaganda, toplumsal ilişkilerimiz ve grup üyeliklerimiz sayesinde sahip olduğumuz değerleri ve duyguları istismar eder ve gerçeği, örneğin bir düşmanın insanlığını maskeleyen klişeleri sömürerek işler. "Propagandanın ikna ediciliği klişeleri ve bu klişelerle tutarsız görünen ideallere başvurmayı içerir. Propagandayı incelemek, stereotiplerin oluşum sürecini ve bunların propagandada genellikle zorunlu olarak maskelenmiş olarak istihdam edilmesini incelemektir."

Propaganda kavramının; Sahası (iç ve dış), Kapsamı (genel, sınırlı, ferdi), Konusu (siyasi, ekonomik, kültürel, askeri), Doğruluğu (beyaz, siyah, gri), Biçimi (enformatik, psikolojik savaş, kültürel) ve Süresi (kısa, orta, uzun) bakımından olmak üzere beş çeşidi bulunmaktadır. (Çetin, 2014; Doğan, 2015, s. 300-305; Erkiş ve Summak, 2011, s. 298-301; Köseoğlu ve Al, 2013, s. 107). Çalışmanın konusu gereği propagandayı salt doğruluğu açısından ele almak gerekirse, propagandanın beyaz, kara/siyah ve gri olmak üzere üç çeşidi bulunmaktadır. Doğan (2020), Erkiş ve Summak (2011) ve Çetin'e göre (2014), bu

propaganda çeşitleri ve örnekleri şöyledir: Beyaz propaganda, iyi ve kötü gerçekler, gri propaganda sadece çıkar uğruna gerçekler, kara propaganda ise yalan, iftira ve manipülasyon içerikler üzerinden yapılmaktadır. Beyaz propagandaya barış zamanı radyo yayınları, ulusal kutlamalar, aleni vatanseverlik ve bölgesel milliyetçilik, uluslararası spor yarışmaları, Dış İşleri Bakanlığı açıklamaları ve internet adresi örnek gösterilebilir. Beyaz propaganda mesajları, net olması, içeriğindeki propagandif eğilimler ve ikna çabası sebebiyle sistematik bir propaganda türüdür. Kara propaganda, kışkırtma propagandası olarak beyaz propagandanın bütünüyle zıttıdır. Kara propagandaya 2. Dünya Savaşı esnasında Hitler ve Stalin'in kullandığı propaganda biçimleri örnek gösterilebilir. Kara propagandanın II. Dünya Savaşı'nda Nazi Almanyası tarafından yoğun olarak kullanıldığı bilinmektedir. Günümüzde kara propaganda sıklıkla sosyal medya platformları üzerinden bir markaya veya siyasi partiye yönelik kaynak belirtilmeden yapılmaktadır. Gri propaganda ise, kara propaganda ile beyaz propaganda arası olup daha çok ikna faaliyetini yürüten propaganda unsurunun fonlanması, desteklenmesi ve düzenlenmesi biçimindedir. Gri propaganda, beyaz ve kara propaganda türlerinde propagandif mesajları iletmek için yapılan bir yapılandırma biçimidir. Kaynağın yapılandırılması; mesajların içeriklerinin belirlenmesi, hangi mesajların iletileceğinin saptanması ve mesajları sistematik olarak yaymanın sağlanması amaçlıdır. Reklam faaliyetleri, siyasi kampanyalara verilen fon destekleri, şirket içi yapılanmalardaki hesaplama ayarları bu türden propaganda faaliyetleridir.

“Propaganda” sözcüğü etkileme, yanıltma ve sindirme yöntemlerini içeren olumsuz bir izlenim yaratır (Clark, 2011, s. 11). Propagandanın geçmişinin insanlık tarihi kadar eski olduğu söylenir. Zaman içerisinde kitle iletişim araçlarında yaşanan gelişmeler ile birlikte propagandanın etkisi de artmıştır. Özellikle 20. yüzyılda kitle iletişim araçlarında yaşanan büyük gelişmeler, propagandaya altın çağını yaşatmıştır. 20. yüzyılda propagandanın dünya kamuoyunda ön plana çıkması, I. Dünya Savaşı ile mümkün olmuştur (Çakı, 2019, s. 26). Propaganda doktrinini⁴ devletin temellerini sağlamlaştırmak ve devamını sağlamak, diğer yandan kamuoyunun kontrol altına alınması bakımından son derece önemli ve güçlü bir silah olarak tanımlayan Akarcalı'ya (2003) göre, I. Dünya Savaşı ve 1917 Sovyet Devrimi, tarihsel süreçte propaganda pratiklerinin gerçek anlamda başlamasına neden olan iki önemli olaydır. Chomsky'e göre (2005), “Birinci Dünya Savaşı'nın propaganda sistemi ve üyesi olduğu komisyon, bize ‘bir ordunun askerlerini düzenlediği gibi, halkın aklını da düzenlemenin’ mümkün olduğunu gösteriyor.”

20. yüzyılın ilk yarısının baskın fenomenlerinden biri siyasi propaganda olmuştur. Onsoz zamanımızın büyük olayları olan komünist devrim ve faşizm düşünülemez bile. Lenin'in Bolşevizm'i kurması büyük ölçüde onun sayesinde oldu; Hitler iktidarın ele geçirilmesinden 1940'ın işgaline kadar zaferlerini esasen ona borçludur. Çağdaş tarihe çok farklı bir şekilde derinden damgasını vurmuş olan bu iki adam, devlet adamlarından ve savaşçı liderlerden daha fazla, iki propaganda dehasıdır. Hitler, "Propaganda gücü korumamızı sağladı, propaganda dünyayı fethetmemizi sağlayacak" demiştir. Propaganda, polisten veya ordudan önce gelmiş ve eylemlerini kolaylaştırmıştır. II. Dünya Savaşı sırasında propaganda her zaman ordulara eşlik etmiş ve bazen de ordulardan önce gelmiştir. (Domenach and Padua, 2001).

II. Dünya Savaşı, devletlerin cephe çarpışmalarının yanı sıra aynı zamanda birbirlerine karşı yürüttükleri propaganda savaşlarına da sahne olmuştur. II. Dünya Savaşı öncesi dönemde propagandayı

⁴ Propaganda olgusunun kavram ve tanımları için ayrıca bkz. (Akarcalı, 2003); (Akgül, 2017); (Bozkanat, 2021); (Çakı, 2018b); (Çetin, 2014); (Doğan İ. , 2015); (Doğan İ. , 2020); (Erkuş ve Summak, 2011); (Geçikli, 2012); (Gürgen, 1990); (Kağnıcı, 2017); (Köseoğlu ve Al, 2013); (Tuncer, 2021a); (TDK, 2022); (Uçkaç Altun, 2010).

sistemli ve yaygın biçimde ilk kullanan devletler Sovyetler Birliği ve Nazi Almanya'sı olmuştur (Pehlivanoglu, 2020).

“Propaganda disiplininin tarihte en etkili kullanıldığı dönemlerin başında II. Dünya Savaşı gelmektedir. Bu dönemde pek çok ülke propaganda faaliyetlerini kitlelerin belirli bir ideoloji içerisinde hareket etmesini sağlamak amacıyla kullanmaktaydı. Bu ülkelerin başında da Sovyetler Birliği gelmektedir.” (Gülada ve Çakı, 2019, s. 127-128) Küresel Savaş sırasında Sovyetler Birliği, Almanya'ya karşı oldukça yoğun bir propaganda savaşı yürütmüştür. Sovyetler Birliği propagandası, Nazi Almanya'sının savaş suçu işlediğini ileri sürerek, Sovyet halkları üzerinde Nazi Almanya'sına karşı olumsuz algının güçlenmesine çalışmıştır (Karaca, Çakı ve Darı, 2021, s. 77).

II. Dünya Savaşı sürecindeki Sovyet propagandası, Sovyetler Birliği'nin Büyük Vatanseverlik Savaşı⁵ esnasında Nazi Almanyası'na karşı yürüttüğü antifaşist propagandadır. İlk ciddi propaganda faaliyetleri, Almanya'nın Sovyetler Birliği'ni işgal etme girişiminin ardından başlatılmıştır. Barbarossa Harekâtı öncesinde Sovyetler Birliği, Nazi Almanyası'na göre daha az propaganda gücü sergilemiştir. 1941 Ekim Devrimi Geçit Töreni'nde Josef Stalin'in konuşmasında, Nazilerin üstün propaganda sergilemesi konusunda "Eğer Alman propagandacıların şaşaalı açıklamalarına göre değil, Almanya'nın gerçek durumuna hüküm verecek olursak, faşist Alman işgalcilerinin felaketin eşliğinde olduklarını anlamak pek de zor olmayacaktır" ifadelerini kullanmıştır. (URL-3) Sovyetler Birliği'nin Gerçek (Pravda) ve Kızıl Yıldız (Krasnaya Zvezda) adlı gazeteleri en etkili propaganda organları olmuş, Sovyet Rusyası'nın propaganda tarihinde bu yayın organları savaş sürecinde önemli bir rol oynamıştır.

II. Dünya Savaşı, propaganda savaşlarının en kızıştığı dönem olmuş, Mihver ve Müttefik Devletler propaganda faaliyetleri için bütün kitle iletişim araçlarından sonuna kadar yararlanmışlardır. Dönemin iletişim araçlarının (radyo, gazete, dergi, kitap, çizgi film, afiş, el ilanı, broşür, posta pulu vs.) yanı sıra sanat ve sinema dahi savaş devletleri tarafından propaganda amaçlı kullanılmıştır. “Savaşın harekât alanları, topyekûn savaş niteliği taşıması, korkunç boyutlarda propaganda ve sinir savaşlarının yaşanması, bu savaşı telafisi mümkün olmayan sonuçlara götürmüştür. Savaş boyunca devam eden propaganda, casusluk ve beşinci kol faaliyetleri ülkelerin içeriden çökertilmesine yönelik sinsî oyunlar” olmuştur (Özlu, 2012, s. 234).

3. 1. Propaganda aracı afişler

Bilindiği gibi “tarihsel süreçte afişler, etkin bir kitle iletişim aracı olarak, belirli hedef kitlelere seslenmeleri, saygınlık ve imaj yaratma güçlerinin etkinliği nedeniyle çeşitli güç odaklarının tercih ettiği bir propaganda aracı olarak kullanılmıştır”. Bu anlamda, tasarımcıların tasarladıkları afişlerdeki sloganlar, görseller ve sembollerle toplumun düşüncesinin siyasi denetimin etkisi altında biçimlenmesine olanak sağlanmıştır (Akgül, 2017, s. 5) Kitle iletişim araçları kanalıyla reklam ve propagandayı harmanlayan teknikler dahilinde afişlerden, el ilanlarından, dergilerden, gazetelerden ve radyolardan sıklıkla yararlanılmıştır (Boyras ve Cantürk, 2014, s. 856) . Bilhassa savaş afişleri, I. ve II. Dünya savaşları sırasında her zaman savaşan milletlerin en önemli silahı olmuştur. Savaş afişlerinin temel amacı, başkalarının inançlarını ya da ahlaki değerlerini etkilemektir. Propaganda afişleri, insan gruplarının görüşlerini etkilemek için tarih boyunca kullanılmış olan bir biçimdir. Bunu

⁵ Büyük Vatanseverlik Savaşı, İkinci Dünya Savaşı sıralarında Sovyetler Birliği Birliği'nin Almanya ile müttefikleri karşısında gösterdiği mücadele dönemidir (Karaca, Çakı ve Darı, 2021).

başarmak için tasarımcılar, genellikle zaten kitle kültüründe var olan klasik görsel kodları kullanarak savaşı gözler önüne sermişlerdir (Yavuzer, 2014).

II. Dünya Savaşı esnasında sürmekte olan Doğu Cephesi savaşı sırasında Adolf Hitler ve Joseph Goebbels'in devamlı yaptıkları antikomünist konuşmalar, Sovyet halkının tek çatıda birleşmesi konusunda etkili olmuştur. Sovyetler Birliği yönetimi, Almanya'nın zafer elde etmesi halinde Nazilerin Sovyet halkının tamamını yok edeceğini öne sürerek, Nazi Almanyası ve Hitler'in antikomünist söylemlerini lehine çevirmiştir. Nazi Almanyası'nın propagandasında yer alan komünizm karşıtı söylemler ve Sovyetler Birliği'nde propaganda konusunda en önemli isim olan Mihail Suslov'un Nazi saldırısından sonra (1941) savaş esnasında Doğu Cephesi'ni propaganda afişleriyle donatması, Sovyet kamuoyunda Nazi topluma yönelik nefret söylemi oluşmasını hızlandırmıştır. (URL-3) Bu süreçte hatırı sayılır derecede müttefiklerle birlikte afişler bastırılmış ve Rusların yalnız savaşmadığı Sovyet halkına aktarılmaya çalışılmıştır. Nazilerin Doğu Cephesi'nde yaptığı başarılı operasyonlar kış mevsimiyle birlikte durmuş, Barbarossa Harekâtı'nın başarısızlığının ardından Adolf Hitler bir operasyona daha yeltenmiş, ancak kış mevsimi Nazilerin ilerlemesini engellemiştir. Nazilerin kış mevsiminin etkisiyle geri çekilmesinden faydalanan Sovyet Birliği, propaganda afişleri bastırması ve halkına Almanya'nın kış şartlarında zafer elde edemeyeceğini, Moskova'nın Nazilerin mezarı olacağını propaganda afişleriyle yaymıştır.

I. ve II. Dünya Savaşları sırasında birbirlerine karşı zulüm propagandası yapan devletler, propaganda aracı olarak afişleri kullanmıştır. Propaganda afişleri, aynı şekilde zulüm propagandası bağlamında Almanlara yönelik nefret söylemi inşasında da önemli rol oynamıştır (Çakı ve Gülada, 2019, s. 238).

Yöntem

Çalışmanın amacı

II. Dünya Savaşı sırasında Nazi Almanyası'nı doğrudan hedef alan Müttefik ve Sovyet propagandasının dönemin afişlerinde nasıl inşa edildiğinin ortaya konulması bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Çalışmada, antifaşist propaganda aracı afişlerin kitlelere (başta Sovyet halkı olmak üzere Müttefik devletler üzerindeki) etkisi ortaya konulmaktadır. Çalışmada ayrıca, II. Dünya Savaşı döneminde Sovyetler Birliği'nin (Müttefik devletlerin) antifaşist propaganda bağlamında Nazi Almanyası'nı karşıtlıklar çerçevesinde nasıl yansıttığı, farklılaştırdığı ve hangi olumsuz metaforları kullanarak dünya kamuoyunda Almanlar'a yönelik nefret söylemi inşa ettiği ortaya çıkarılmak istenmektedir.

Çalışmanın önemi

Çalışma, özgünlüğü ve siyasal iletişim alanındaki gelecek çalışmalara kaynaklık etmesi, II. Dünya Savaşı döneminde propaganda ve antifaşiz tepkilerin inşası konusuna ışık tutması, afişlerde kullanılan antifaşist görsellerin propaganda mitlerinin inşasında nasıl kullanıldığını gözler önüne sermesi açısından önem arz etmektedir.

Çalışmanın yöntemi: Saussure, Barthes ve Strauss göstergibilimleri

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan göstergibilimsel çözümleme yöntemi kullanılmıştır. II. Dünya Savaşı döneminde (1939-1945) kullanılan antifaşist propaganda görselleri içerisinden amaçlı örneklem (yargısal örneklem) metodu kullanılarak belirlenen yedi görsel, İsviçreli dilbilimci Ferdinand

de Saussure'un ikili gösterge anlayışı, Fransız göstergebilimci Roland Barthes'ın çözümleme modeli ve Fransız Antropolog Claude Lévi-Strauss'un geliştirdiği, karşıtlıkları içeren (ve Greimas'a dayanan) "göstergebilimsel dörtgen" modeli üzerinden yorumlanmıştır. Çalışmada Saussure, Barthes ve Strauss'un göstergebilimsel yaklaşımlarının temel özelliklerine değinilip bu doğrultuda analiz yapılacaktır. Bu nedenle öncelikle çalışmanın yöntemini oluşturan göstergebilimsel çözümleme üzerine bilgi vermek yerinde olacaktır.

Göstergebilim, göstergeler yoluyla anlamın oluşma koşullarını araştıran ve anlamlı dizgeleri inceleyen bir bilim dalıdır. Göstergebilim, kısaca insana ve evrene ilişkin her şeyi inceleme konusu olarak ele alabilir (Tuncer, 2021b). 20. yüzyılda Ferdinand de Saussure ve Charles Sanders Peirce tarafından yapılan çalışmalarla bilim dalı özelliği kazanan ve sonrasında Vladimir Propp, Claude Lévi- Strauss, Algirdas Julien Greimas ve Roland Barthes gibi düşünürlerce geliştirilip günümüz sosyal bilim çalışmalarına uygulanan bir bilimsel araştırma yöntemi olan (Çakı ve Gülada, 2019, s. 246) göstergebilim, günümüzde dilbilim, edebiyat, felsefe, toplumbilimi, ruhbilimi ve antropoloji gibi birçok bilim dalının içerisinde bulunduğu disiplinlerarası bir bilim olmuştur (Yılmaz A. , 2018, s. 11).

Göstergebilim, yirminci yüzyılın gereksinimlerine cevap veren ve dolayısıyla yirminci yüzyılda oluşmuş bir bilim dalı olduğu için (Erkman, 1987: 27) çağcıl göstergebilimsel çözümlemenin, birbirinden bağımsız iki kişi ile; İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure (1857-1913) ve Amerikalı düşünür Charles Sanders Peirce (1839-1914) ile başladığı bilinmektedir. Modern göstergebilimin Avrupa'daki kurucu ismi Saussure, Amerika'daki kurucu ismi ise C. S. Peirce olarak kabul edilmektedir (Sezer ve Yılmaz Sert, 2014: 22). Göstergebilimin bağımsız bir bilim dalına dönüşmesini sağlayan (Rifat, 1998: 114) ABD'li felsefeci, mantıkçı ve matematikçi Ch. S. Peirce, hem dilsel hem dil dışı göstergeler ile ilgili bir kuram tasarlamış ve buna "semiotik" adını vermiştir; Ch. S. Peirce'e göre, "göstergelerin biçimsel öğretisi" olan göstergebilim, mantık'ın bir başka adıdır (Rifat, 1996a: 22). Saussure göstergeyi yalnızca dil temelinde incelemiş, Peirce ise bilim ile faydacılık (pragmatizm) temelinde oturan bir mantık kuramı geliştirmeye çalışırken, doğal olarak gösterge kavramıyla dil felsefesine eğilmiş ve bir gösterge kuramı geliştirmiştir. (Sezer ve Yılmaz Sert, 2014: 22) Göstergebilim (semiotik) terimini ilk kullanan kişilerden olan Peirce, göstergelere ilişkin üçlü bir sınıflandırma önerir: görüntüsel gösterge (ikon), belirti ve simge. "Gösterge, yorumlayıcı ve nesne" kavramları ise, Peirce'in semiyotik kuramıyla ilgili en temel üçlü ayrımlarından biridir (Sezer ve Yılmaz Sert, 2014: 22). Göstergenin mantıksal işlevine önem veren Peirce'in göstergebilime yaptığı en büyük katkılardan biri, göstergeleri çeşitli niteliklerine göre sınıflandırması olmuştur. Peirce, çağdaş gösterge kuramlarıyla göstergebilimi derinden etkilemiştir (Vardar, 1988: 167).

Peirce'in çağdaşı olmakla beraber ondan bağımsız çalışmış, dilbilimin öncüsü ve göstergebilimin ustası sayılan "büyük kuramcılardan F. de Saussure, çağımız dilbiliminin kurucusudur ve başka bilimlerin egemenliğinden kurtardığı dilbilimde yöntemsel bir devrim yaratarak dizge incelemeleri dönemini başlatmış, yapısalcılığa giden yolu açmıştır. Toplumsal nitelikli "dil" olgusuyla bireysel özellikli "söz" olgusunu birbirinden ayırt ederek birinci olguya öncelik tanımış, dili gösterge dizgeleri arasındaki ayrıcalıklı yerine oturtmuştur" (Vardar ve başk., 1999: 9). Avrupa yapısalcılığı ve modern dilbilim Ferdinand de Saussure ile başlar (Karaoğlu, 2018, s. 39). 20. yüzyıl dilbiliminde çığır açan Saussure (1857-1913), "çağdaş dilbilim yöntemini oluşturan *dil / söz, biçim / töz, gösteren / gösterilen, eşsüremlilik / artsüremlilik, dizimsel / çağrışımsal, değer, nedensizlik, çizgisellik* gibi kavramları" ortaya atmış ve geliştirmiştir (Rifat, Açıklamalı Göstergebilim Sözlüğü, 2013, s. 197-198). "Saussure gösterge, gösteren ve gösterilen arasındaki ilişkilerin ses aracılığıyla meydana geldiğini söylemektedir. Bu ilişkiler sonucu zihnimizde oluşan kavramların toplumsal açıdan önemine değinmektedir. Bu ilişkilerin veya durumların sonucu olarak dil, söz, artzamanlılık, eşzamanlılık, dizi ve dizge gibi

kavramlar önem kazanmaktadır” (Yetkiner, 2018, s. 86). Fransız göstergebilimci A. J. Greimas'ın belirttiği gibi, “dünyayı engin bir ilişkiler ağı, anlamlar yüklü bir biçimler mimarisi olarak kavramak ve bu biçimlerin de kendi anlamlandırışlarını kendi içlerinde taşıdığına inanmak” olan kendine özgü dünya görüşünü bir bilgi kuramına ve bir dilbilimsel yöntembilime dönüştüren Saussure, bütün göstergelerin toplum içindeki yaşamını inceleyecek bir bilim dalının, yani göstergebilimin kurulması gerektiğini öngörmüştür (Rifat, Açıklamalı Göstergebilim Sözlüğü, 2013, s. 197-198). Saussure, ilk kez 1916'da yayımlanan kitabı ‘Genel Dilbilim Dersleri’nde (Cours de Linguistique Générale) “göstergebilimsel çözümlemenin olanaklılığını savunur” (Berger, 1996: 12). Yapıtında doğal dilleri dilbilimin inceleme konusu olarak gören Saussure, dil dışı gösterge dizgelerinin işleyişini araştırarak bir başka bilim dalının kurulmasını öngörür ve bu bilim dalını Fransızca *sémiologie* (göstergebilim) terimiyle adlandırır. (Rifat, 1998: 118)

“...göstergelerin toplum içindeki yaşamını inceleyecek bir bilim tasarlanabilir; bu bilim toplumsal ruhbilimin, dolayısıyla genel ruhbilimin bir bölümünü oluşturacaktır; biz bu bilimi *göstergebilim* (Fransızca *sémiologie*; ‘gösterge’ anlamındaki Yunanca *semeion*’dan) olarak adlandıracağız. Göstergebilim bize göstergelerin ne gibi özellikler içerdiğini, hangi yasalara bağlı olduğunu gösterecektir...” (Saussure, 1982: 33-34’den aktaran Rifat, 1998: 118)

Göstergebilim anlayışında “dil göstergesi, bir nesneyle bir adı birleştirmez; bir kavramla bir işitim imgesini birleştirir” diyen Saussure (1978: 109-111), bu birleşime “gösterge” adını verir ve kavram yerine “gösterilen”, işitim imgesi yerine de “gösteren” terimlerini kullanmayı önerir. Gösteren (biçim), gösterenin algılanan imgesidir: kağıt üzerindeki işaretler, havadaki sesler gibi; gösterilen (içerik) ise, gösterenin göndermede bulunduğu zihinsel kavrama karşılık gelmektedir (Tuncer, 2022: 71) Saussure (1978: 110) de, gösterenin (dil göstergesi) gösteren (işitim imgesi=ses) ve gösterilenden (kavram = düşünce) oluştuğunu belirterek, göstergeyi iki yüzü birbirinden ayıramayan bir kâğıda benzetir:

“Düşünce kâğıdın ön yüzü, ses ise arka yüzüdür. Kâğıdın ön yüzünü kestiniz mi, ister istemez arka yüzünü de kesmiş olursunuz. Dilde de durum aynı: Ne ses düşünceden ayrılabilir ne de düşünce sestten.” (aktaran Vardar, 1982: 54-55).

Saussure, dil göstergesinin niteliğini göstermek için okların diyalektik bağı gösterdiği aşağıdaki şemayı kullanmıştır (Kıran, 1996: 143):

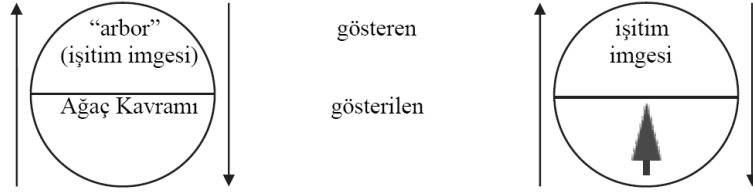


Şekil 1: Saussure’de Dil Göstergesinin İki Yönü (1978: 110)

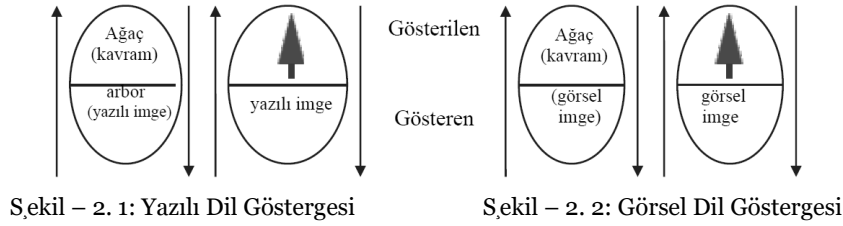
Dil göstergesinin içerdiği her iki öge de birbirine sıkı sıkıya bağlıdır ve birbirini çağırır. Bu çağırışım, toplumsal uzlaşım yoluyla gerçekleşir. Saussure, bu konuda şu örneği verir:

“Latince arbor sözcüğünün anlamını aradığımızda da, Latince’nin “ağaç” kavramını belirtmek için kullandığı sözcüğü bulmaya çalıştığımızda da, ancak dilin onayladığı yaklaşımların gerçekliğe uygun düşüğünü görür, tasarlanabilecek başka her türlü yaklaşılmayı bir yana iteriz.” (1978: 110).

Saussure'un sözlü dil göstergesinde, kavram (ağaç) gösterilen, işitim imgesi (ağaç sesletimi) gösteren, kavramla işitim imgesinin birleşimi gösterge'dir. Saussure'un çizelgesinden yola çıkarak, yazılı ve görsel öğelere sahip göstergeleri ise şöyle çizgeselleştirebiliriz:



Şekil 2: Saussure'un Gösterge Modeli.



Şekil - 2. 1: Yazılı Dil Göstergesi

Şekil - 2. 2: Görsel Dil Göstergesi

Yazılı gösterene sahip göstergelerde; kavram (ağaç) "gösterilen", yazılı imge "gösteren", kavramla yazılı imgenin birleşimi "gösterge"dir. Görsel gösterenlere sahip göstergelerde; görsel öge başlı başına bir gösterendir. Kimi durumlarda da (örneğin sinemada) gösterenin kendisi (Büker-Onaran, 1985: 194).

"Bu açıklamaya göre, dildeki tüm sözcükler birer göstergedir. Bir sözcük duyduğumuz zaman, önce ses dalgaları olarak kulağımıza çarpan bir biçim algılarız. Daha sonra, eğer bu biçimi tanıyoruz, zihnimizde bu biçime karşılık gelen bir kavram, bir içerik canlanır." (Erkman, 1991: 107). Buna göre (Saussure örneğine dönersek); "/ağaç/ dilsel göstergesi, /a /ğ/ a/ ç/ seslerinden oluşan bir biçim ile zihnimizdeki /AĞAÇ/ kavramına karşılık gelen bir içerik arasında kurulan bağın bir ürünüdür. Bu bağ kurulmadıkça, iki yan da havada kalır ve gösterge oluşmaz" (Erkman, 1987: 45).

Göstergebilimin evrimini ve gelişimini etkileyen ve bu bilimi haz duyulacak bir 'serüven' olarak tanımlayan bir diğer Fransız düşünür ise Roland Barthes (1915-1980) olmuştur. Barthes, "göstergebilim nezdinde 'bilim' sıfatına olan gelenekçi bakış açısına yeni ve farklı bir soluk getirmiştir" (Tuncer, 2022, s. 44). Göstergebilimin bağımsız bir nitelik kazanmasına katkıda bulunan (Erkman, 1987, s. 28) Roland Barthes, "F. de Saussure ile L. Hjelmslev'in kavramlarını geliştirerek yazın, moda, görüntü, çağdaş söylenler (mitler), vb. dizgeler üstünde durmuştur" (Rifat, 1998, s. 127).

F. de Saussure'un tersine "müzakereli, etkileşimli anlam düşüncesinin çözümlenebileceği sistemli bir modeli geliştiren kişi, Saussure'un takipçisi olan Roland Barthes'dır. Barthes'ın kuramının merkezinde anlamlandırmanın iki düzeyi düşüncesi yer almaktadır" (Fiske, 1996: 115): "Düzanlam" ve "Yananlam". Buna göre, "bir bilimin nesnel anlamı" düzanlam (denotation); "birimin nesnel anlamının yanında oluşan ikincil anlam" (Büker-Onaran, 1985: 283) da yananlam (connotation⁶) olarak açıklanır. Göstergebilimsel çözümlemenin temelinde de, bir metnin ya da görüntünün ortada olan belirgin anlamını değil, arkasında yatan anlamını okuma edimi bulunmaktadır (Sezer ve Yılmaz Sert, 2014: 21).

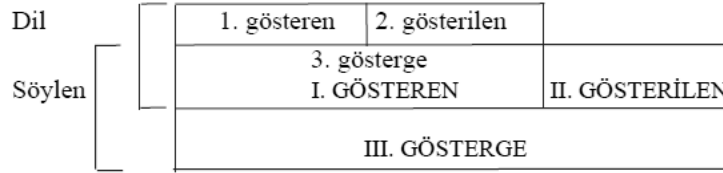
⁶ Doğan Aksan, 'connotation' kavramını 'duygu değeri' terimiyle açıklamaktadır. Aksan (1982: 173), " 'connotation' kavramıyla anlatılmak istenen, bir göstergenin temel anlamı dışında yansıttığı bir başka kavram değil, onun yanı sıra dile getirdiği çeşitli duygular, çağrışımına yol açtığı değişik tasarımlardır. Bu nedenle biz onu duygu değeri terimiyle karşılıyoruz" demektedir.

Barthes'ın "düzanlam" olarak adlandırdığı anlamlandırmanın birinci düzeyi, "gösterenin göstereni ve gösterileni arasındaki ilişkiyi ve gösterenin dışsal gerçeklikteki göndergesiyle ilişkisini betimler" (Fiske, 1996: 116). Gösterenin göndermede bulunduğu kavram 'düzanlam' olarak açıklanmaktadır. Kavramlar, bireysel değil, toplumun ortak bilgisinin, ortak bilincinin ürünü göstergeler olduğu için "kültür olgusundan kopuk değildir, belli bir kültür bağlamı, dizgesi içinde tuttıkları yerle değer kazanırlar" (Erkman, 1987: 67). Kavramlar kültürel birimler, toplumsal ortak paydalarıdır ve (buldukları dizge ve/ya o dizgede aldıkları yer/konum ya da dönem itibarıyla kültürlerarası düzeyde ya da aynı kültür içinde) evrenseldirler; dolayısıyla tek bir kültüre (topluma) özgü olsalar bile bireye özgü (keyfi) değildirler (Tuncer, 2022: 133). Özetle; düzanlam ortak, genel, bilinen kavramlara gönderme yapmaktadır. Bu nedenle de, "iletişim göstergelerinde bu kavramlara gönderme yapıldığı sürece ve her birey hangi gösterenin (biçimin) hangi gösterilene (kavram) karşılık geldiğini bildiği sürece, iletişim başarıya ulaşır, gösterenin düzanlamı, kuşkuyla yer vermeyecek şekilde aktarılmış olur" (Erkman, 1987: 67).

Gösteren her zaman tek bir kavrama gönderme yapmayabilir; ya da gösterenin gönderme yaptığı kavram tek bir anlam taşımayabilir. Kavram (gösterilen), düzanlamının yanında başka anlamlar da içerebilir. Bu anlamlar gösterge, nesne ve yorumcu (gösterenin kullanıcıları) arasındaki etkileşim sonucunda doğar; bunlar yananamlardır. (Tuncer, 2022: 134) Fiske (1996: 116), "düzanlam; gösterenin ortakduyusal, aşkar anlamına gönderme yapar. Bir sokak manzarası fotoğrafı belirli bir sokağı gösterir; "sokak" sözcüğü binalar arasında uzanan bir şehir yolunu anlatır. Ama ben aynı sokağı önemli derecede farklı biçimlerde fotoğraflayabilirim. ... Bu iki fotoğrafın düzanlamsal anlamı aynı olacaktır. Farklılığı yaratan yananamlarıdır" demektedir. Barthes'a göre, yananlamdaki en önemli etmen, ilk düzeydeki gösterendir ve ilk düzey göstereni yananlamın göstergesini oluşturur (Fiske, 1996: 116): Aynı sokak değişik biçimlerde ve görünümünde fotoğraflanabilir; farklılığı yaratan gösterendeki (fotoğrafların biçimi ve görünümündeki) değişikliklerdir. Yananlam ve düzanlam arasındaki farklılık Barthes'a göre fotoğrafçılıkta daha belirgindir (Fiske, 1996: 116-117): "Düzanlam, fotoğraf makinesinin doğrultulduğu nesnenin film üzerinde mekanik bir yeniden üretimidir. Yananlam ise, bu sürecin insani boyutudur: çerçeve içine neyin dahil edileceğinin, odağın, ışığın, kamera açısının, filmin kalitesinin ve benzerlerinin seçimidir. Düzanlam *neyin* fotoğraflandığıdır; yananlam ise *nasıl* fotoğraflandığıdır" (Fiske, 1996: 116-117). Fiske, yananlam oluşumunu (düz) anlamların öznelliğe ya da öznelarasılığa doğru kayması olarak açıklamaktadır (1996: 116- 117): Sesimizin tonu, nasıl konuştuğumuz, sözcük seçimimiz, söylediğimiz şeylere ilişkin duygularımızı ya da değerlerimizi ele verir; "anlaşmazlık" ya da "grev", "ticaretin çarklarını yağlamak" ya da "rüşvet vermek" deyişleri duygusal ya da öznel yananamları gösterirler, ancak bunların önemli bölümü diğer insanlar tarafından da paylaşıldığından öznelarasıdır. Guiraud (1990: 35)'a göre; "düzanlam, gösterilenin nesnel olarak ve olduğu gibi kavranmasıyla oluşur. Yananamlarsa göstergeye biçimi ve işlevi nedeniyle bağlı özel değerler anlatır: "Argo"da, "şiir"de, "bilim"de, vb. kullanılan bir sözcük, anlattığı gösterileni bir yananlam olarak verir. Okşayıcı bir terim (örneğin Zeynoş, bebiş, nonoş, tonton, canikom gibi özel ses biçimli terimler bu türdedir.), duygusal bir söz biçimi de aynı niteliktedir. Bir üniforma bir düzeyi ve bir işlevi düzanlam olarak; bu düzey ve işleve bağlanan saygınlık ve etkileyciliği de yananlam olarak verir." Örnekte olduğu gibi, salt dilde değil dil dışı nesnelere, durumlarda da göstergeler durmaksızın bize birtakım yananamlar çağrıştırmaktadır. Sözelimi, "giysi, duyumsadığımız şeyin bir gösterene, bir işaret edene dönüşmesidir, yani insan gövdesi giysiyle bir şeyler anlatmaya başlar, dolayısıyla birtakım göstergeler, hatta kendine özgü göstergeler taşır" (Hegel'den aktaran Barthes, 1985: 82). Bu göstergeler de, giysiye ve giysinin sahibine ait bilgiler edinmemizi sağlamaktadır: "... örneğin monarşi dönemindeki Fransız toplumunda giysinin çok keskin ve belirli bir işlevi vardı: bir insanın toplumdaki yerini, durumunu,

mesleğini, kısacası toplumsal sınıflar arasındaki ayrımı saptamak, belirtmek, vurgulamak” (Barthes, 1985: 82).

Barthes'a ait aşağıdaki çizge, göstergelerin ikincil düzeyde işleyişine ilişkin söylensel dizgeleri içermektedir. Barthes, bu sayede “göstergelerin bir dizgeden ötekine kaymalarını” ve “mitlerin yananamlarla dolu dizgeler olduğunu” (Erkman, 1987, s. 77) göstermeyi amaçlamıştır.



Sekil 3: Barthes'ın Üst-dil (Söylen/Mit) ve Yananlam Çizelgesi (1998, s. 184).

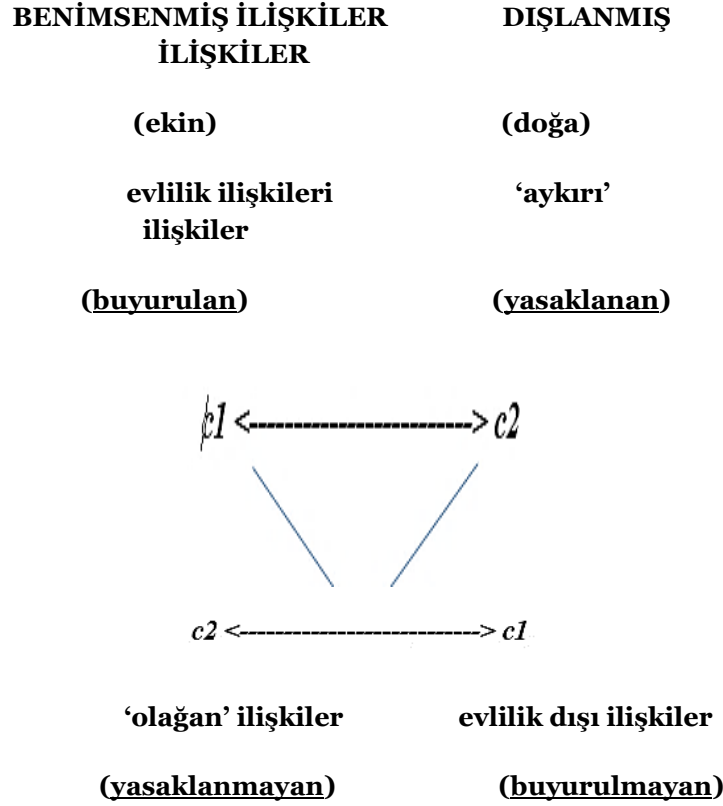
“.....söylende biri ötekine göre yerinden çıkmış olan iki gösterge dizgesi var: bir dilsel dizge, söylenin kendi dizgesini kurmak için yararlandığı dil olması nedeniyle nesne-dil diye adlandıracağım dil (ya da kendisiyle özdeşleştirilen gösterim biçimleri); bir de içinde birincisinden söz edilen ikinci bir dil olması nedeniyle üst-dil diye adlandıracağım şey, yani söylenin kendisi.” (Barthes, 1998, s. 184)

Barthes (1998, s. 184), söylenin (mit), yananlam düzeyinde işleyen ve kendisinden önce varolan bir göstergesel zincirden yola çıkılarak kurulan “ikincil bir göstergesel dizge” olduğunu söyler: “Söylensel söz’ün özdekleri çeşitlidir: dil, fotoğraf, resim, afiş, tören, nesne hepsi, her şey birer söylen konusudur ve bu andan itibaren hepsi arı bir anlamlayıcı işleve bürünür.” “Düzanlam ve yananlam ile birlikte mit kavramı da Barthes’la yer edinmiştir. Her bilimsel göstergede bir düzanlam vardır ve düzanlamdan yananlama bir kayma da vardır. Bu da düzanlamın göstergesi, yananlamın göstereni olmaktadır. Mitler, göstergebilimin ikincil düzenidir. İlk sistemdeki gösterge, ikinci sistemdeki mitin göstereni haline gelmektedir (Yengin’den aktaran Sezer ve Yılmaz Sert, 2014: 26). Mit bir kültürün, gerçekliğin ya da doğanın bazı görünümünü açıklamasını ya da anlamasını sağlayan öyküdür. Mitlerin ana işlevinin tarihi doğallaştırmak olduğunu ileri süren Barthes’a göre bir mit; bir şey üzerinde düşünme, onu kavramlaştırma ya da anlamının kültürel yoludur ve toplumun yapısı değiştikçe mitler de değişmektedir (aktaran Fiske, 1996: 118-123).” (Sezer ve Yılmaz Sert, 2014: 26).

Fransız antropoloğu, yapısal antropolojinin kurucusu olan Claude Lévi-Strauss (1908-2009), yapısalcı yöntemi ilk kez dilbilimin dışında kalan bir bilim dalında: budunbilimde uygulayan öncü bilim insanıdır (Yücel, 2008, s. 78). Strauss’un çalışmalarıyla belirginlik kazanan yapısal antropoloji hem öteki insan bilimleri (toplumbilim, ruhbilim, tarih, dilbilim, göstergebilim) hem de psikanaliz ve matematiksel bilimlerle kurduğu bağlantılar sonucu bilim dalları arasında önemli bir etkinlik olarak kendini kabul ettirmiştir. Çalışmalarında, akrabalık ilişkileri ile mitlerin temel yapısını araştırırken ortaya koyduğu yapısal inceleme yöntemi ve dilbilim kaynaklı okuma biçimiyle etkili olan (Rifat, 1998: 124-125) Strauss, buyruklar ve yasaklamalar üstünde temellenmiş akrabalık sistemlerini düzenleyen evrensel ilkeleri belirlemiştir. Toplumların ve kültürlerin kendi içinde gelişen buyruk ve yasaklar, o toplumun ve kültürün mensubu olduğu bireyleri bağlayan temel karşıtlıklar olarak belirlemektedir. Toplumsal olarak benimsenen ve dışlanan, başka bir deyişle gerçekleştirilmelerine izin verilen ya da izin verilmeyen durumlar her toplumda ve uygarlıkta bulunmaktadır.

Tahsin Yücel’in (2008: 139) belirttiği gibi; “göstergebilimsel anlam çözümlemesi, özelden genele, genelden özele, bütünden parçaya, parçadan bütüne doğru, sürekli bir açılım biçiminde eklenir.

Örneğin, toplumların cinsel ilişki örnekçesi, Lévi-Strauss'un getirdiği doğa/ekin karşıtlığına koşut olarak, şöyle çizgeleştirilebilir” (Greimas, 1970: 143'den aktaran Yücel, 2008: 139):



Çizge 1: Lévi-Strauss'un Karşıtlıklarını İçeren Göstergibilimsel Dörtgen Modeli. (Yücel, 2008, s. 139-141)

“Algirdas Julien Greimas ve François Rastier, geleneksel Fransız toplumu gözönüne alınınca, bu örnekçenin terimlerinin şöyle belirlenebileceğini söyler” (Yücel, 2008: 140):

c1: karı koca bağlılığı,

c2 : akrabayla cinsel ilişki, eşcinsellik,

c2 : erkeğin eşini aldatması,

c1 : kadının eşini aldatması.

Greimas'tan aktaran Yücel'e göre (2008: 140-145);

“Hiç kuşkusuz, yazarların kendilerinin de söyledikleri gibi, bu örnekçenin terimlerinin 'nesnel' bir içeriği yoktur; çünkü örneğin eşcinsellik kimi yerlerde (örneğin İngiltere'de) yasaklanmış, kimi yerlerde (örneğin Bororolarda) yasaklanmamıştır; bununla birlikte, son yıllarda kimi Batı ülkelerinde başlatılan uygulamalar gözönüne alınmayacak olursa, her zaman evlilik ilişkilerinin dışında kalır. Ne olursa olsun, söz konusu ilişkiler değişik alanlara göre değerlendirilerek alanın anlamsal eklemlemelerinin sonuna dek gidilebilir. Örneğin 'ekonomik değerler dizgesi de cinsel ilişkileri düzenleyen bir toplumsal dizgedir'; bu dizge içinde, 'yarar'ın buyurumlara, 'zarar'ın yasaklamalara dayandığı düşünülürse yine bir göstergibilimsel dörtgen oluşturulabilir. ... Drahoma, çeyiz, başlık, vb. gibi mal değişimlerini ancak toplumca benimsenmiş olan cinsel ilişkiler sağladığına göre, ekonomik değerler dizgesiyle toplumsal değerler dizgesi arasında tutarlı bir bağıntı kurulabilir ve iki

dizgenin terimleri arasında en azından sekiz bağıntı olasılığı düşünülebilir. ... Öte yandan, cinsel ilişkiler dizgesiyle kişisel değerler arasında da aynı türden bir bağıntı kurularak bir göstergebilimsel dörtgene varılabilir. ... Bu bağdaşimlardan sonra, toplumsal olarak benimsenen, başka bir deyişle, gerçekleştirilmelerine izin verilen cinsel ilişkiler göz önüne alınca da c1 (benimsenen ilişki) 'değişmez' bir terim olarak benimsenip c2'nin yeri bireysel değerlerle doldurulursa, dört ayrı evlilik türüne varılır. ... Aynı biçimde, c2 değişmez bir terim olarak benimsenip c1'in yeri ekonomik değerlerle doldurulursa, dört ayrı cinsel ilişki türüne varılır. ... Greimas ile Rastier'nin belirttikleri gibi, tüm bu düzenekler örneğin bir anlatıda kişiler arası bağıntıların betimlenmesinde tutarlı bir araç olarak kullanılabilir. Bu açıdan bakılınca, Balzac'ın romanları, bu arada *La Rabouilleuse*, bu konuda ilginç örnekler sunar bize. Örneğin Rigou babanın genç ve güzel hizmetçisiyle ilişkileri kendi açısından yasaklanmamış, istenen ve zararsız ilişkilerdir; genç ve güzel hizmetçinin aynı kişiyle ilişkileri ise, benimsenmemiş, korkulan ve yararsız ilişkiler. Gene aynı yazarda, çok sayıda çıkar evliliği örneğiyle karşılaşır, yapıtlarının yansıttığı toplumda ekonomik değerlerin genellikle kişisel değerlerden önce geldiğini, kimi zaman toplumsal değerleri bile geride bıraktığını görürüz. Bunlar da göstergebilimsel dörtgenimizde kolaylıkla yerini bulabilir. Ama, söylemek bile fazla, göstergebilimsel dörtgen yalnızca cinsel ilişkilerin ya da kişiler arası bağıntıların çözümlenmesinde yararlanılan bir yönetsel araç değildir; herhangi bir dizgenin temel anlam yapısından değişik dizgelerin karşılıklı etkileşimlerine değin tüm anlam alanlarında geçerli bir çözümleme aracı olarak kullanılabilir. Örneğin, gene Balzac'ın *İnsanlık güldürüsü*'nün derin yüzeyine inildiği zaman, kişilerin bedensel ve tinsel yapılarının yer/gök karşıtlığına göre kurulmuş bir göstergebilimsel dörtgenle açıklanabilecek biçimde temellendiği görülür (Yücel, 1997: 61). ... İlk örnekte olduğu gibi burada da bu temel yapıdan yola çıkılarak *İnsanlık güldürüsü*'nde yer alan binlerce kişinin bedensel yapılarıyla tinsel yapıları, bedenleriyle edimleri, çevreleri, tutkuları arasındaki bağıntılar ayrıntılı ve tutarlı bir biçimde açıklanıp betimlenebilir. Bu da, bir kez daha, göstergebilimsel çözümlemenin yalnızca bir indirgeyim işlemi değil, aşamalı bir çözümleme biçimi olduğunu gösterir."

Paris Göstergebilim Okulu'nun kurucusu A. J. Greimas da, Cl. Lévi-Strauss'un özellikle mit çözümlemelerindeki yaklaşımından esinlenmiştir. (Rifat, Açıklamalı Göstergebilim Sözlüğü, 2013, s. 153-155) Strauss, söylen (mit) çözümlemelerinde "*doğa / ekin, ölüm / yaşam, yer / gök*, vb. gibi uzlaşmaz ve çözümsüz görünen birtakım gerçek ve köklü karşıtlıklar üzerinde durur" (Yücel, 2008, s. 85). Belirli bir toplum ya da kültürü anlayabilmek için o kültüre dair akrabalık sistemlerini, mitleri, inanç biçimlerini vb. yapısal bir kavrayışla çözümlemek gerektiğini ortaya koyan Lévi-Strauss, farklı toplumlara ait mitleri inceler ve karşıtlıkların izini sürer. Her mitin birtakım karşıtlıklar (iyi-kötü, korkak-cesur) barındırdığını, karşıtlıkların o mitin içinden çıktığı toplumların yapısı ve kültürüne dair birtakım mesajlar aktardığını söyler (Taylan, 2018, s. 54). Strauss, ikili karşıtlıkların toplumların kültürel yapısı içinde de görüldüğüne dikkat çeker; sözgelimi bir kültür, bir başka kültürü kendisine benzememesi dolayısıyla karşıt grup olarak değerlendirebilmektedir. Batı uygarlığı tarafından yaban olarak isimlendirilen kültürlerde de ikili karşıtlıklar mevcuttur. Yaban kültürün temel özelliği, Batı uygarlıklarının yaşayış ve kültüründen uzak olmasıdır (Lévi-Strauss'dan aktaran (Çakı ve Gülada, 2019, s. 247). Lévi-Strauss, ikili karşıtlıkların, insan beyninin fiziksel yapısından kaynaklandığı için (beyin elektrokimyasal olarak çalışarak hücrelere iletileri gönderir ve bu iletiler temelde açık / kapalı biçimindeki basit karşıtlıklardır) evrensel olduğunu söyler ve bu yüzden bir kültüre ya da topluma değil, türe özgü olduğunu savunur (Fiske, 1996: 152-153).

Çalışmanın sınırlılığı ve örnekleme

II. Dünya Savaşı dönemindeki propaganda ve antifaşizm inşasının yalnızca Sovyetler Birliği ve Müttefiklerce yayınlanan Nazi Almanyası karşıtı propaganda afişleri bazında analizi çalışmanın temel sınırlılığını oluşturmaktadır. II. Dünya Savaşı döneminde (1939-1945) kullanılan antifaşizm içerikli propaganda görselleri çalışmanın evrenini teşkil etmektedir. Görsellerin tamamına erişmenin olanaksızlığı sebebiyle örnekleme metodu kullanma yoluna gidilmiş ve II. Dünya Savaşı döneminde (1939-1945) yayınlanan antifaşist görseller içerisinden (amaçlı örnekleme metodundan yararlanılarak) sadece Müttefik devletler ve Sovyetler Birliği tarafından Nazi Almanyası'na karşı hazırlanan antifaşist tepkiler içeren afişler seçilmiştir. Bunlar arasından yine amaçlı örnekleme metodu kullanılarak seçilen

yedi görsel, çalışmanın örneklemini olarak belirlenmiştir. Sovyetler Birliği (Müttefik devletler) tarafından kullanılan tüm antifaşist propaganda görsellerinin benzerlik göstermesi, çalışmanın sadece 7 görsel ile sınırlandırılması sonucunu doğurmuştur.

Çalışmanın sadece yedi antifaşist propaganda görseli örnekçesi (örneklemini) üzerinden yürütülmesi ve görsellerin göstergebilimsel çözümleme modelleri içinden İsviçreli dilbilimci Ferdinand De Saussure'un ikili göstergebilimsel modeli, Fransız göstergebilimci Roland Barthes'ın söylenlere (mitlere) ilişkin çözümleme modeli ile Lévi-Strauss'un "karşıtlık" anlayışı çerçevesinde incelenmesi de çalışmanın diğer bir sınırlılığını teşkil etmektedir. Çalışmada, söz konusu göstergebilim kuramcılarının teorik söylemleri temel anlamda ele alınıp analizler de bu doğrultuda yapılacaktır.

4. II. Dünya Savaşı'nda Nazi Almanyası karşıtı antifaşist propaganda afişlerinin göstergebilimsel analizi

Çalışmanın bu kesitinde II. Dünya Savaşı döneminde propaganda amaçlı yayınlanmış olan afişler içerisinden amaçlı örneklem metoduna göre belirlenen yedi antifaşist görsel; "Nazi Almanyası ve Müttefikler", "Sovyet ve Alman Askeri", "Hançer", "Nazi Askerine Ölüm", "Faşizme Ölüm", "Nazi Tehlikesi", "Düşman Mihver" başlıkları altında temel yönleriyle İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure, Fransız göstergebilimci Roland Barthes ve Fransız Antropolog Claude Lévi-Strauss'un göstergebilimsel çözümleme modelleri üzerinden analiz edilmektedir.

1. Görsel: Nazi Almanyası ve Müttefikler

Görsel Kodlar: Görselde fonda dönemin müttefik devletlerini (İngiltere, Sovyetler Birliği ve ABD) simgeleyen bayraklar eşliğinde güçlü ve kararlı ilerleyen silahlı askerler, Nazi Almanyası lideri Adolf Hitler'i eziz geçerken resmedilmektedir. Hitler, askeri kıyafetler içinde gamalı haçla simgelenmektedir. Müttefik ordularının Nazi ordularına üstün geldiği yananlamı inşa edilmektedir. Sunum kodlarında müttefik askerleri gülümseyen (olumlu) bir ifadeyle, Nazi askeri (Hitler) ise "çirkin" ve "dehşet" (olumsuz) metaforuyla resmedilmiştir. Renk kodları müttefikleri olumlu (yeşil), Nazi Almanyasını ise olumsuz (siyah) iletilerle aktarmaktadır. Dolayısıyla propaganda afişinde Müttefik devletler "benimsenen", Mihver devletler (Almanya, İtalya, Japonya) ise "dışlanan" olarak konumlandırılmıştır. İdeolojik kodlar, Lévi-Strauss'un karşıtlık söyleminde yaşam / ölüm olgularına (karşıtlığına) işaret etmektedir. Buna göre; propaganda afişinde Sovyet ve Müttefik orduların Almanya'yı yok edecek güce ve cesarete sahip olduğu mesajı verilmek istenmektedir. Bu dönemde müttefiklerle birlikte hatırı sayılır derecede afişler bastırılmış ve bu savaşta Rusların tek başına savaşmadığı Sovyet halkına aktarılmaya çalışılmıştır. Görselde propaganda afişlerinin Müttefik orduların ve devletlerinin güç ve gövde gösterilerine sahne olduğu görülmektedir.



Görsel 1: Nazi Almanyası ve Müttefikler. (URL-4)

Tablo 1: Görsel Kodların Saussure'un Gösterge Modeli'ne Göre Analizi.

GÖSTERGE	
GÖSTEREN	GÖSTERİLEN
Bayraklar (Kırmızı Haç, Orak Çekiç, Yıldız)	Müttefik Devletler (İngiltere, Sovyetler Birliği, ABD)
Gamalı Haç	Nazi Almanyası
Güçlü ve kararlı askerler	Müttefik Devletler
Ezik askerler	Mihver Devletler
Yeşil	Yaşam / İyi / Güçlü / Cesur / Mert / Dost
Siyah	Ölüm / Kötü / Zayıf / Korkak / Sinsi / Düşman
Olumlu sunum kodları	Benimsenen
Olumsuz sunum kodları	Dışlanan

Gösteren Müttefik askerlerin, Nazi Almanyası lideri Adolf Hitler'i ezip geçmesi	Gösterilen Müttefik ordularının Nazi ordularına üstün geldiği yananlamı	
Gösterge / I. GÖSTEREN Müttefik orduların Nazi ordularını ezerek Almanya'ya üstün gelmesi		II. GÖSTERİLEN Sovyet ve Müttefik orduların Almanya'yı yok edecek güce ve cesarete sahip olduğu yananlamı
III. GÖSTERGE Müttefik orduların ve devletlerinin güç ve gövde gösterisi yapmaları		

Şekil 4: Barthes'ın Üst-dil (Söylen/Mit) ve Yananlam Çizelgesi (1998: 184).

2. Görsel: Sovyet ve Alman askeri

Görsel Kodlar: Görselde miğferinde “kırmızı (kızıl) yıldız” olan bir sipahinin, miğferinde “gamalı haç” olan bir askere kılıç salladığı görülmektedir. Tarihsel kodlar bize “kırmızı yıldız” rozetinin Sovyetler Birliğini, “gamalı haç” rozetinin ise Nazi Almanyası’nı simgelediğini söylemektedir. Sipahi (Rus askeri) “beyaz” (olumlu), gamalı haç miğferli asker (Nazi askeri) ise “siyah” (olumsuz) renkbirimleri ile resmedilmiştir. Kültürel kodlar bize *beyaz* renkbiriminin yaşamı, *siyah* renkbiriminin ise ölümü simgelediğini (temsil ettiğini) söyler. Görsel kodlar, Sovyetler Birliği askerinin “mert ve cesur”, Nazi Almanyası askerinin ise “sinsi ve korkak” biçimde savaştığını iletilemektedir. Antifaşist propaganda afişinde Müttefik devletlerden Sovyetler Birliği “benimsenen”, Mihver devletlerden Almanya ise “dışlanan” konumda yansıtılmıştır. İdeolojik kodlar yine Lévi-Strauss’un karşıtlık söyleminde yaşam / ölüm olgularına (karşıtlığına) gönderme yapmaktadır.



Görsel 2: Sovyet ve Alman Askeri. (URL-4)

Dilsel Kodlar: Görselde yer alan Rusça dil gösterenleri “Kes, öldür!” düz anlamıyla Nazi ve faşizm düşmanlığı gösterilenlerini ve yananamlarını aşikâr şekilde göstermektedir.

Tablo 2: Görsel ve Dilsel Kodların Saussure Modeli’ne Göre Analizi.

GÖSTERGE	
GÖSTEREN	GÖSTERİLEN
Kızıl Yıldız Rozeti	Sovyetler Birliği
Gamalı Haç	Nazi Almanyası
mert ve cesur asker	Sovyetler Birliği (Müttefik Devletler)
Sinsi ve korkak asker	Almanya (Mihver Devletler)
Beyaz	Yaşam / İyi / Güçlü / Cesur / Mert / Dost
Siyah	Ölüm / Kötü / Zayıf / Korkak / Sinsi / Düşman
Olumlu sunum kodları	Benimsenen
Olumsuz sunum kodları	Dışlanan

Sonuç olarak, incelenen Sovyet propaganda afişinde gerek görsel gerekse dilsel kodlar yoluyla, Alman tehlikesinin bertaraf edilmekle kalmayıp Almanya'nın ve Alman ordusunun tamamen yok edilmesi gerektiği ve bir kez daha Sovyet ve Müttefik orduların Almanya'yı yok edecek güce ve cesarete sahip olduğu mesajları (yananlamaları) verilmek istenmektedir.

Gösteren miğferinde “kırmızı (kızıl) yıldız” olan bir sipahinin, miğferinde “gamalı haç” olan bir askere kılıç sallaması	Gösterilen Sovyetler Birliğinin Nazi Almanya'sına saldırması
Gösterge / I. GÖSTEREN Sovyetler Birliği askerinin “mert ve cesur”, Nazi Almanya'sı askerinin ise “sinsi ve korkak” biçimde savaştığı mesajı	II.GÖSTERİLEN Alman tehlikesinin bertaraf edilmekle kalmayıp Almanya'nın ve Alman ordusunun tamamen yok edilmesi gerektiği yananlamı
III. GÖSTERGE Sovyet ve Müttefik orduların Almanya'yı yok edecek güce ve cesarete sahip olduğu	

Şekil 5: Barthes'ın Üst-dil (Söylen/Mit) ve Yananlam Çizelgesi (1998: 184).

3. Görsel: Hançer

Görsel Kodlar: Görselde fondaki dünya haritasının önünde duran koyu renk üniformalı bir askerin üzerindeki gamalı haç rozetine saplanan bayraklı üç kılıç (hançer) görülmektedir. Kılıçların üzerinde Sovyetler Birliği, Amerika ve İngiltere bayrakları bulunmaktadır. Bayraklar Müttefik Devletleri, gamalı haç rozeti ise Almanya'yı simgelemektedir. Koyu renkler (siyah ve kahverengi renkbirimleri) “olumsuz” (ölüm), açık renkler (beyaz, mavi ve kırmızı renkbirimler) ise “olumlu” (yaşam) imgelere göndermede bulunmaktadır. Görsel, “Nazi Almanyasına ölüm” mesajı vermektedir. Antifaşist propaganda afişinde Müttefik devletler (İngiltere, Sovyetler Birliği ve ABD) “benimsenen”, Mihver devletlerden Almanya ise “dışlanan” konumda yansıtılmıştır. İdeolojik kodlar yine Lévi-Strauss'un karşıtlık söyleminde yaşam/ölüm olgularına (karşıtlığına) gönderme yapmaktadır.



Görsel 3: Hançerlenen Nazi Almanya'sı Askeri. (URL-4)

Dilsel Kodlar: Görselin alt yazısında geçen Rusça dil kodları “Alman faşist işgalcileri vuruyoruz!”, “Alman faşistlerini bitiriyoruz!” anlamıyla yine dışlanan Alman faşizmine apaçık bir göndermedir.

Tablo 3: Görsel ve Dilsel Kodların Saussure Modeli'ne Göre Analizi.

GÖSTERGE	
GÖSTEREN	GÖSTERİLEN
Bayraklar (Kırmızı Haç, Orak Çekiç, Yıldız)	Müttefik Devletler (İngiltere, Sovyetler Birliği, ABD)
Gamalı Haç	Nazi Almanyası
Bayraklı Kılıçlar (Haçerleyen)	Müttefikler
Haçerlenen (asker)	Almanya (Mihver)
Açık renkler (beyaz, mavi ve kırmızı)	Yaşam / İyi / Güçlü / Dost
Koyu renkler (siyah ve kahverengi)	Ölüm / Kötü / Zayıf / Düşman
Olumlu kodlar	Benimsenen
Olumsuz sunum kodları	Dışlanan

Propaganda afişinde görsel ve dilsel kodlar yoluyla açıkça, Müttefik devletlerin elbirliğiyle Almanya'yı (faşizmi) haritadan sileceği mesajı verilmektedir. Bu dönemde müttefiklerle birlikte hatırı sayılır derecede afişler bastırılmış ve bu savaşta Rusların tek başına savaşmadığı Sovyet halkına aktarılmaya çalışılmıştır.

Gösteren Dünya haritasının önünde koyu renk üniformalı bir askerin üzerindeki gamalı haç rozetine saplanan bayraklı üç kılıç (haçer)	Gösterilen Müttefik Devletlerin, Almanya'ya saldırması
Gösterge / I. GÖSTEREN Müttefik devletlerin elbirliğiyle Almanya'yı haritadan sileceği mesajı	II. GÖSTERİLEN "Nazi Almanyasına ölüm" mesajı
III. GÖSTERGE Faşizmin yok edileceği yananlamı	

Şekil 6: Barthes'ın Üst-dil (Söylen/Mit) ve Yananlam Çizelgesi (1998: 184).

4. Görsel: Nazi askerine ölüm

Görsel Kodlar: Görselde şapkasında gamalı haç olan kara gömülü bir askerin tepesine konmuş bir leş kargası görülmektedir. Gamalı haç Alman askerini, siyah karga ise Sovyetler Birliği ve ölümü simgelemektedir. Görsel kodlar, "Nazi Almanyası'na ölüm!" mesajı iletmektedir. Antifaşist propaganda afişinde Müttefik devletler (Sovyetler Birliği) "benimsenen", Mihver devletlerden Almanya ise "dışlanan" konumda yansıtılmıştır. İdeolojik kodlar yine Lévi-Strauss'un karşıtlık söyleminde yaşam / ölüm olgularına (karşıtlığına) gönderme yapmaktadır.



Görsel 4: Donan Nazi Almanyası Askeri. (URL-4)

Dilsel Kodlar: Dilsel kodlar da aynı şekilde Alman düşmanlığına gönderme yapmaktadır: “Faşistler Moskova’da donarak mezarlarını bulacaklar.”

Tablo 4: Görsel ve Dilsel Kodların Saussure Modeli’ne Göre Analizi.

GÖSTERGE	
GÖSTEREN	GÖSTERİLEN
Gamalı Haç ve donan asker	Nazi Almanyası (Mihver)
Karga	Sovyetler Birliği (Müttefikler)
Beyaz ve Siyah	Yaşam ve Ölüm
Olumlu kodlar	Benimsenen (Dost)
Olumsuz kodlar	Dışlanan (Düşman)

Antifaşist propaganda afişinde görsel ve dilsel kodlar yoluyla, “Moskova’nın (Sovyetler Birliği’nin) faşist Nazilere (Almanya’ya) mezar olacağı” mesajı verilmiştir. Almanya’nın Doğu Cephesi’nde yürüttüğü başarılı operasyonlar kış mevsiminin bastırmasıyla birlikte duraklamıştır. Barbarossa Harekâtı’nın başarısızlığının ardından Hitler sonraki operasyon için düğmeye bassa da kış Nazilerin ilerlemesini duraksatmış, bazı bölgelerde ise Wehrmacht geri çekilmek zorunda kalmıştır. Bu durumdan faydalanarak propaganda afişlerini halka açan Sovyet Birliği, kış mevsiminin gelmesiyle Sovyet topraklarının Nazilere mezar olacağı ve Nazilerin savaşı kazanamayacağı düşüncesini yaymaya çalışmıştır.

Gösteren Şapkasında gamalı haç olan kara gömümlü bir askerin başına konmuş bir leş kargası	Gösterilen Gamalı haçın Alman askerini, siyah karganın ise Sovyetler Birliği ve ölümü simgelemesi
Gösterge / I. GÖSTEREN “Faşistler Moskova’da donarak mezarlarını bulacaklar” mesajı	II. GÖSTERİLEN “Nazi Almanyasına ölüm” mesajı
III. GÖSTERGE “Moskova’nın (Sovyet topraklarının) faşist Nazilere (Almanya’ya) mezar olacağı” ve Nazilerin savaşı kazanamayacağı yananlamı	

Şekil 7: Barthes'ın Üst-dil (Söylen/Mit) ve Yananlam Çizelgesi (1998: 184).

5. Görsel: Faşizme ölüm

Görsel Kodlar: Görselde kızıl bir asker, dilinde gamalı haç olan dev siyah bir yılanı silahıyla öldürürken resmedilmektedir. Yan görsellerde ise sağda “gamalı haç” ve elinde “kurukafa” taşıyan “ilkel ve vahşi” adam (canavar); solda ise kitapları yangından kurtaran “yeşil bir dev” ve bir “anne-bebek” görülmektedir. “Sağ” kanattaki gamalı haç, siyah yılan ve kurukafa (ölüm) ile ilkel vahşi canavar Nazi Almanyası’nı; kızıl asker ve “sol” taraftaki yeşil dev (kahraman) ve anne-bebek (aile, yaşam ve gelecek) ise Sovyetler Birliği’ni simgelemektedir. Görsel kodlarda, Sovyet halkını ve geleceğini savaştan kurtaran Sovyetler Birliği “dost” ve “yaşam”; Nazi Almanyası ise “düşman” ve “ölüm” metaforlarıyla temsil edilmektedir. Görselde “Nazi Almanyası’na Ölüm!” mesajı iletilmektedir. Antifaşist propaganda afişinde Müttefik devletler (Sovyetler Birliği) “benimsenen”, Mihver devletlerden Almanya ise “dışlanan” konumda yansıtılmıştır. İdeolojik kodlar yine Lévi-Strauss’un karşıtlık söyleminde yaşam / ölüm olgularına (karşıtlığına) gönderme yapmaktadır.



Görsel 5: Faşizme Ölüm. (URL-4)

Dilsel Kodlar: Dilsel kodlarda (üstte) “Faşizm insanın düşmanıdır” ve (altta) “Faşizme ölüm!” denilmektedir.

Tablo 5: Görsel ve Dilsel Kodların Saussure Modeli'ne Göre Analizi.

GÖSTERGE	
GÖSTEREN	GÖSTERİLEN
Kızıl asker, Yeşil dev	Sovyetler Birliği (Müttefik Devletler) / Dost
Gamalı Haç, Siyah yılan, İlkel / vahşi canavar	Nazi Almanyası / Düşman
Kitap ve Anne-bebek	Yaşam / İyi / Güçlü / Güvenli / Dost
Siyah yılan ve Kurukafa	Ölüm / Kötü / Zayıf / Tehlikeli / Düşman
Olumlu kodlar	Benimsenen
Olumsuz kodlar	Dışlanan

Görselde gerek görsel gerekse dilsel kodlar, Almanya'nın (faşizmin) başta Sovyetler Birliği olmak üzere tüm insanlığın azılı düşmanı olduğunu ve öldürülmesi (yok edilmesi) gerektiğini söylemektedir. Propaganda afişinde, Nazilerin Sovyetler Birliği'nin yaşamını ve geleceğini yok etmekle tehdit ettiğine ve Sovyetler Birliği'nin kadınları ve çocukları korumak adına savaşmak zorunda kaldığına dikkat çekilerek, bu yüzden bütün Sovyet halkının bu savaşa destek vermesi istenmektedir.

<p>Gösteren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kızıl bir askerin, dilinde gamalı haç olan dev siyah bir yılanı silahıyla öldürmesi - “gamalı haç” - elinde “kurukafa” taşıyan “ilkel ve vahşi” adam (canavar) - kitapları yangından kurtaran “yeşil bir dev” - “anne ve bebek” 	<p>Gösterilen</p> <p>Gamalı haç, siyah yılan ve kurukafa (ölüm) ile ilkel vahşi canavarın Nazi Almanyası'nı;</p> <p>Kızıl asker, yeşil dev (kahraman) ve anne-bebeğin (aile, yaşam ve gelecek) ise Sovyetler Birliği'ni simgelemesi</p>
<p>Gösterge / I. GÖSTEREN</p> <p>Sovyet halkını ve geleceğini savaştan kurtaran Sovyetler Birliği'nin “dost” ve “yaşam”;</p> <p>Nazi Almanyasının ise “düşman” ve “ölüm” metaforlarıyla temsil edilmesi</p>	<p>II. GÖSTERİLEN</p> <p>“Nazi Almanyasına ölüm” mesajı</p> <p>“Faşizm insan(lığ)ın düşmanıdır”</p>
<p>III. GÖSTERGE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Almanya'nın (faşizmin) başta Sovyetler Birliği olmak üzere tüm insanlığın azılı düşmanı olduğu ve öldürülmesi (yok edilmesi) gerektiği - Nazilerin Sovyetler Birliği'nin yaşamını ve geleceğini yok etmekle tehdit ettiği ve Sovyetler Birliği'nin kadınları ve çocukları korumak adına savaşmak zorunda kaldığı, bu yüzden bütün Sovyet halkının bu savaşa destek vermesi gerektiği yananamları inşa edilmektedir. 	

Şekil 8: Barthes'ın Üst-dil (Söylen/Mit) ve Yananlam Çizelgesi (1998: 184).

6. Görsel: Nazi tehlikesi

Görsel Kodlar: Görselde alevlerin arasından gelen ve ayakkabısının altında kırmızı renkte gamalı bir haç olan siyah bir erkek ayağı (ayakkabısı), özgürlük heykelinin bulunduğu okyanus kenarındaki bir şehri ezmek üzeredir. Gamalı haç Almanya'yı, özgürlük heykeli ve okyanus kenarındaki şehir (Manhattan) ise Amerika Birleşik Devletleri'ni simgelemektedir. Siyah ve kırmızı renk kodları yaklaşan

“tehlike”ye işaret etmektedir. Propaganda afişinde Müttefik devletler (İngiltere, ABD ve Sovyetler Birliği) “dost” ve “benimsenen”, Mihver devletlerden Almanya ise “düşman” ve “dışlanan” konumda resmedilmiştir. İdeolojik kodlar yine Lévi-Strauss’un karşıtlık söyleminde yaşam / ölüm olgularına (karşıtlığına) gönderme yapmaktadır.



Görsel 6: Dünyayı Ezen Nazi Almanyası. (URL-4)

Dilsel Kodlar: Dilsel kodlarda İngilizce dil gösterenleriyle “Help Britain” (Britanya’ya / İngiltere’ye yardım et) ve “Defend America” (Amerika’yı Savun) denilmektedir.

Tablo 6: Görsel ve Dilsel Kodların Saussure Modeli’ne Göre Analizi.

GÖSTERGE	
GÖSTEREN	GÖSTERİLEN
Özgürlük heykeli ve Manhattan	ABD (Müttefik Devletler) / Dost
Kızıl gamalı haç, Siyah ayakkabı	Nazi Almanyası / Düşman
Beyaz	Yaşam / İyi / Güvenli / Dost
Kırmızı ve Siyah = Tehlike; Alevler = Savaş	Ölüm / Kötü / Tehlikeli / Düşman
Olumlu kodlar (Help, Defend)	Benimsenen
Olumsuz kodlar	Dışlanan

Görselde, Nazi Almanyası’nın Müttefik devletlerin (Sovyetler Birliği, İngiltere, Fransa, ABD, Çin Cumhuriyeti) düşmanı olduğu, Almanya’nın dünyayı yok etmek istediği ve Nazi tehlikesinin yakın olduğu mesajı verilerek kamuoyunun desteğini sağlamak amaçlanmıştır.

<p>Gösteren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ayakkabısının altında kırmızı renkte gamalı haç olan siyah bir erkek ayağının alevlerin arasından gelerek, özgürlük heykelinin bulunduğu okyanus kenarındaki bir şehri ezmek üzere oluşu - Siyah ve kırmızı renk kodları 	<p>Gösterilen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gamalı haçın Almanya'yı, özgürlük heykeli ve okyanus kenarındaki şehrin (Manhattan) ise Amerika Birleşik Devletleri'ni simgelemesi - Siyah ve kırmızı renk kodlarının yaklaşan "tehlike"ye işaret etmesi
<p>Gösterge / I. GÖSTEREN</p> <p>Nazi tehlikesinin yakın olduğu</p> <p>"Britanya'ya / İngiltere'ye yardım et"</p> <p>"Amerika'yı Savun" dilsel kodları</p>	<p>II. GÖSTERİLEN</p> <p>Nazi Almanyası'nın Müttefik devletlerin (Sovyetler Birliği, İngiltere, Fransa, ABD, Çin Cumhuriyeti) düşmanı olduğu</p>
<p>III. GÖSTERGE</p> <p>Almanya'nın dünyayı yok etmek istediği mesajı verilerek kamuoyunun desteğini sağlamak amaçlanmıştır.</p>	

Şekil 9: Barthes'ın Üst-dil (Söylen/Mit) ve Yananlam Çizelgesi (1998: 184).

7. Görsel: Düşman Mihver

Görsel Kodlar: Görselde farklı renklerde (beyaz-siyah, kırmızı-sarı ve siyah) üç yılan görülmektedir. Kuyruğunda zincir, zehirli dişi görünen, gövdesinde siyah gamalı haç bulunan büyük yılan Nazi Almanyası'nı, diğer iki küçük yılan ve zehir tüpü ise Mihver devletlerden İtalya ve Japonya'yı simgelemektedir. Siyah, kırmızı ve sarı yılan gösterenleri "düşman", "tehlike" ve "ölüm" gösterilenlerine işaret etmektedir. Propaganda afişinde Müttefik devletler (İngiltere, ABD ve Sovyetler Birliği) "dost" ve "benimsenen", Mihver devletler (Almanya, İtalya ve Japonya) ise "düşman" ve "dışlanan" olarak konumlandırılmıştır. İdeolojik kodlar yine Lévi-Strauss'un karşıtlık söyleminde yaşam / ölüm olgularına (karşıtlığına) gönderme yapmaktadır.

Bu görselde de yine, Almanya'nın başını çektiği Mihver devletlerin (İtalya, Japonya), başta Sovyetler Birliği olmak üzere Müttefik devletlerin (İngiltere, Fransa, ABD, Çin Cumhuriyeti) adeta azılı düşmanı olduğu, zehirli bir yılan kadar tehlikeli oldukları ve en büyük düşman olan Nazi Almanyası'nın dünyayı esarete boğmak istediği mesajları verilmektedir.



Görsel 7: Düşman Nazi Almanyası ve Düşman Mihver Devletler. (URL-4)

Dilsel Kodlar: Dilsel kodlar, siyah harflerle İngilizce "THIS is the ENEMY" (Bu düşmandır) dil gösterenlerine işaret etmektedir.

Tablo 7: Görsel ve Dilsel Kodların Saussure Modeli'ne Göre Analizi.

GÖSTERGE	
GÖSTEREN	GÖSTERİLEN
Yılanlar, Gamalı Haç	Mihver Devletler (Nazi Almanyası, İtalya, Japonya)
Yılan, Zincir, Zehirli diş, Zehir tüpü	Düşman / Tehlike
Beyaz	Yaşam / İyi / Güçlü / Cesur / Mert / Güvenli / Dost
Kırmızı, Siyah, Sarı = Tehlike, Uyarı	Ölüm / Kötü / Zayıf / Korkak / Sinsi / Tehlikeli / Düşman
Olumlu kodlar	Benimsenen
Olumsuz kodlar	Dışlanan

Şekil 10: Barthes'ın Üst-dil (Söylen/Mit) ve Yananlam Çizelgesi (1998: 184).

Gösteren Beyaz-siyah, kırmızı-sarı ve siyah renklerde üç yılan	Gösterilen Kuyruğunda zincir, zehirli diş görünen, gövdesinde siyah gamalı haç bulunan büyük yılanın Nazi Almanyası'nı, diğer iki küçük yılanın ve zehir tüpünün ise Mihver devletlerden İtalya ve Japonya'yı temsil etmesi
Gösterge / I. GÖSTEREN Almanya'nın başını çektiği Mihver devletlerin (İtalya, Japonya), başta Sovyetler Birliği olmak üzere Müttefik devletlerin (İngiltere, Fransa, ABD, Çin Cumhuriyeti) azılı düşmanı olduğu ve zehirli bir yılan kadar tehlikeli oldukları	II. GÖSTERİLEN Mihver devletlerin düşman olduğu
III. GÖSTERGE En büyük düşman olan Nazi Almanyası'nın dünyayı esarete boğmak istediği	

Görsel ve dilsel kodların birlikteliğinde somutlaşan ideolojik kodlamaların, “iyi / kötü, cesur / korkak, mert / sinsi, güçlü / zayıf, dost / düşman, yaşam / ölüm” olguları / karşılıkları temelinde Lévi-Strauss modeline göre analizi (Lévi-Strauss'un getirdiği “doğa / ekin” karşıtlığına koşut olarak) göstergebilimsel bir dörtgenle şöyle çizgeleştirilebilir:

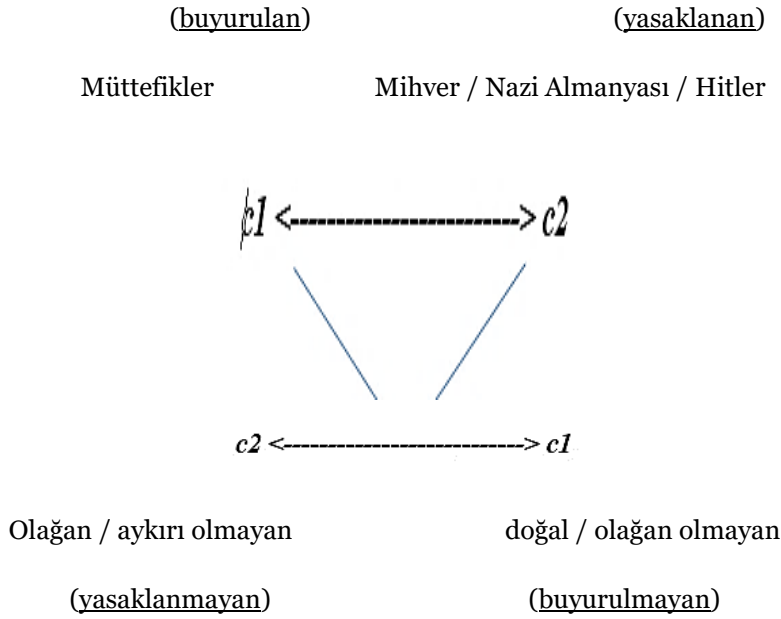
BENİMSENEN

DIŞLANAN

(yaşam / iyi / güçlü / cesur / mert / dost) (ölüm / kötü / zayıf / korkak / sinsi / düşman)

doğal

aykırı



Çizge 2: Propaganda Söyleminin Lévi-Strauss'un Karşıtlık Olgularını İçeren Göstergebilimsel Dörtgen Modeli.

Çizgede de analizi yapıldığı gibi; yazılı ve görsel kod(lama)larda Sovyetler Birliğinin öncülük ettiği Müttefik devletler “yaşam, iyilik, güç, cesur, mert, güvenli ve dost” olumlu metaforlarıyla yüceltilip toplumca benimsenilmesi sağlanırken/hedeflenirken, Nazi Almanyası'nın öncülük ettiği Mihver devletler ise “ölüm, kötülük, zayıf, korkak, sinsî, tehlikeli, düşman” olumsuz metaforlarıyla kötülenmekte, karalanmakta ve aşağılanarak dışlanmakta, ötekileştirilmektedir.

5. Sonuç

Çalışmada Saussure, Barthes ve Strauss'un teorik söylemleri ışığında görsel ve yazılı kodlarda gizli ve açık olan göstergeler, düz ve yan anlamlar ve göstergebilimin “anlam, karşıtıktan doğar” ilkesinden hareketle karşıtıklardan doğan anlam ilişkileri analiz edilmiş ve toplum tarafından benimsenmesi ve/ya dışlanması “gerekten” ideolojiler, mitler ve iletiler ortaya çıkarılmıştır. Buna göre; incelenen propaganda afişlerinde gerek görsel gerekse dilsel kodlar yoluyla, Almanya'nın başını çektiği Mihver devletlerin (İtalya, Japonya), başta Sovyetler Birliği olmak üzere Müttefik devletlerin (İngiltere, Fransa, ABD, Çin Cumhuriyeti) adeta azılı düşmanı olduğu, Almanya'nın dünyayı yok etmek istediği ve Alman tehlikesinin yakın olduğu mesajı verilerek, kitlelerde korku ve panik duygusu yaratılmak istenmiş ve bu yolla kamuoyu desteğini sağlamak amaçlanmıştır. Alman tehlikesinin bertaraf edilmekle kalmayıp Almanya'nın ve Alman ordusunun tamamen yok edilmesi gerektiği, Sovyet ve Müttefik orduların Almanya'yı yok edecek güce ve cesarete sahip olduğu da verilen mesajlar arasındadır. Müttefik devletlerin Nazi karşıtı propagandalarında “zehirli yılan”, “ilkel ve vahşi canavar”, “kurukafa” simgeleri ve “ölüm” metaforu üzerinden gerçeği yansıtmayan, gerçeği çarpıtan manipülatif söylemlere, negatif bir algı operasyonuna ve karalama kampanyasına başvurdukları görülmektedir.

Propaganda afişleri Lévi-Strauss'un “Karşıtıklar Modeli” üzerinden değerlendirildiğinde görülmektedir ki olumlu kodlar (yaşam / iyi / güçlü / cesur / mert / güvenli / dost) Sovyetler Birliği ve Müttefik devletlere; olumsuz kodlar ise (ölüm / kötü / zayıf / korkak / sinsî / tehlikeli / düşman) Nazi Almanyası devletine atfedilmekte ve bu yolla kamuoyunda duygusal etki yaratılarak kitleler üzerinde Nazi nefreti inşa edilmek istenmektedir. Görsellerde işlenen temel karşıtlık olgusu ise, ölüm / yaşam; dost / düşman

ve benimsenen / dışlanan biçimindedir. Barthes'ın mit yaklaşımı ve Saussure'un ikili gösterge anlayışı açısından da gerek görsel gerek dilsel göstergeler üzerinden Almanya doğrudan ve aşikâr şekilde kötülenmekte, karalanmakta ve aşağılanarak dışlanmakta, ötekileştirilmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında, çalışmada incelenen görsellerde, savaş sürecinde doğrudan Nazi Almanyası'nı ve Nazizm ideolojisini hedef alan Sovyet propagandasının ve antifaşizan mitlerin dönemin afişleri üzerinden inşa edildiği söylenebilir. Bir başka deyişle, Sovyet ve Müttefik propagandalarının dönemin afişleri üzerinden antifaşist mitleri ve antifaşizan tepkileri işleyerek, Nazi Almanyası'na ve Nazizme yönelik kamuoyu algısında nefret söylemi inşa ettiği genel sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın, dönemsel bir çalışma olması bakımından tarihsel metin ve siyasal iletişim çalışmalarına/araştırma(cı)larına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akarcalı, S. (2003). *İkinci Dünya Savaşında İletişim ve Propaganda*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Akgül, R. F. (2017). Nazi Almanyası Örneğinde Propaganda Afişleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(35), 1-22.
- Aydemir, B. (2021). II. Dünya Savaşı Sonrasında (1945-1950) Türkiye'nin İktisadi Durumu ve Sosyal Hayatta Yaşanan Gelişmeler. *İçtimaiyat Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 73-89.
- Barthes, R. (1985). *Yazı nedir?* (Çev. O. Demiralp ve başk.). İstanbul: Hil Yayınları.
- Barthes, R. (1998). *Çağdaş Söylenler*. (Çev. T. Yücel) İstanbul: Metis Yayınları.
- Berger, A. A. (1996). "Göstergebilimsel Çözümleme". (Çev. N. Bayram). *Kitle İletişiminde Çözümleme Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi E.S.B.A.Ç. Vakfı Yayınları, 11-41.
- Berger, J. (2015). *Bir Fotoğrafı Anlamak*. (Çev. B. Eyüboğlu). İstanbul: Metis Yayınları.
- Boyraz, B. ve Cantürk, A. (2014). Amerika Birleşik Devletleri Örneğinde İkinci Dünya Savaşı Dönemi Savaş Bonusu Posterleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 855-869.
- Bozkanat, E. (2021). Algı Yönetimi ve Propaganda: Nazi Almanyası Üzerinden Bir Değerlendirme. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 16(55), 74-94.
- Büker, S. ve Onaran, O. (1985). *Sinema Kuramları*. (Der.) Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Chomsky, N. (2005). La Propaganda. In E. L. Proaño, *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicacion*. revistachasqui.org.
- Clark, T. (2011). *Sanat ve Propaganda*. İstanbul: Ayrıntı.
- Çakı, C. ve Gülada, M. O. (2019). Birinci Dünya Savaşı'nda Zulüm Propagandasının Kullanılması: İtilaf Devletleri'nin Alman Karşısı Propaganda Posterleri Üzerine İnceleme. 5, 238-260.
- Çakı, C. (2018). Nazi Almanyası Etkisindeki İtalyan Sosyal Cumhuriyeti'nin Propaganda Posterleri Üzerine İnceleme. *Selçuk İletişim*, 11 (2), 252-272.
- Çakı, C. (2019). Birinci Dünya Savaşındaki İtalyan Propaganda Afişlerinde Almanlara Yönelik Nefret Söylemi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi - İAÜD*, 11(1), 21-38.
- Çetin, B. N. (2014). Propaganda Olgusu ve Propagandanın Amerikanlaşması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 239-265. .
- Çınar, B. (2019). İkinci Dünya Savaşı'nın Başladığı Gün Avrupa'daki Durum: Ülkelerin Savaşa Hazırlık Durumları ve Bunun Savaşa Yansması. *Akademik Bakış*, 13(25), 239-266.
- Doğan, İ. (2015). Propaganda Aracı Olarak İnternet: Kayseri İli Merkez Seçmeni Üzerine Bir Alan Araştırması. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 3(2), 296-319.
- Doğan, İ. (2020). Siyasal Propaganda ve Sosyal Medya. *Ahi Evran Akademi*, 1(2), 1-13.

- Domenach, J.-M. and Padua, C. T. de. (2001). *A Propaganda Politica*. 04 01, 2023. tarihinde www.ayreseferreira.com. adresinden alındı
- Erkiş, İ. U. ve Summak, M. E. (2011). Propaganda ve Dış Politika. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 269-292.
- Erkman, F. (1987). *Göstergebilime Giriş*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Erkman, F. (1991). *Anlam, Çeviri, Karşılaştırma*. İstanbul: ABC Kitabevi, 1991.
- Fiske, J. (1996). *İletişim Çalışmalarına Giriş*. (Çev. S. İrvan). Ankara: Ark Yayınları.
- Geçikli, F. (2012). Geçmişten Günümüze Propaganda Kavramı. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 0(9), 265-276.
- Guiraud, P. (1990). *Göstergebilim*. (Çev. M. Yalçın). Sivas: Önder Matbaacılık.
- Gülada, M. O. ve Çakı, C. (2019). İkinci Dünya Savaşı'nda Sovyet Partizanlara Yönelik Hazırlanan Propaganda Posterleri Üzerine İnceleme. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 6(17), 123-143.
- Gürgen, H. (1990). Propaganda. *Kurgu Dergisi*, (8), 135-157.
- Huang, H. (2015). Propaganda as Signaling. *Comparative Politics*, 47(4), 419-444.
- Kağncı, G. (2017). Kral Yazıtlarındaki Propaganda Biçimleri: Erhanedanlar Döneminden Eski Babil'in Sonuna Kadar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(27), 125-135.
- Karaca, M., Çakı, C. ve Darı, A. B. (2021). Büyük Vatanseverlik Savaşı'nda Savaş Suçu Bağlamında Sovyetler Birliği Propagandasında Nazi Almanya'sının Sunumu. *Uluslararası Suçlar ve Tarih / International Crimes and History*(22), 75-106.
- Karaoğlu, G. (2018). "Dilbilim". E. İ. Hıdıroğlu içinde, *Göstergebilim*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını .
- Kıran, Z., & Kıran, A. (2000). *Yazınsal Okuma Süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Kıran, Z. (1996). *Dilbilim Akımları*. Ankara: Onur Yayınları.
- Köseoğlu, Y. ve Al, H. (2013). Bir Siyasal Propaganda Aracı Olarak Sosyal Medya . *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, 8(3), 103-125.
- Little, A. T. (2016). Propaganda and Credulity. *Games and Economic Behavior*(102 (2017)), 224-232.
- Özlu, H. (2012). Arşiv Belgelerine Göre, İkinci Dünya Savaşı'nda İzmir ve Trakya'nın Savunmasına Yönelik Türk- İngiliz Heyetlerinin Görüşmeleri ve Alınan Önlemler. *ÇTTAD*, XII(24), 233-253.
- Pehlivanoğlu, M. (2020). *Bir Siyasal İletişim Modeli Olarak Propaganda: Hitler-Stalin Karşılaştırmalı Analizi*. 02 19, 2022 tarihinde <https://daktilo1984.com/forum/bir-siyasal-iletisim-modeli-olarak-propaganda-hitler-stalin-karsilastirmali-analizi/> adresinden alındı
- Rifat, M. (1996). *Göstergebilimcinin Kitabı*. İstanbul: Düzlem Yayınları.
- Rifat, M. (1998). *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilimin Kuramları, I ve II*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Rifat, M. (2013). *Açıklamalı Göstergebilim Sözlüğü*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür yayınları.
- Quaranto, A. and Stanley, J. (2021). Propaganda. In J. K. (eds.), *The Routledge Handbook of Social and Political Philosophy of Language*. (pp. 125-146).
- Saussure, F. D. (1978). *Dilbilim: Genel Dilbilim Dersleri*. (Çev. B. Vardar). Ankara: TDK Yayınları.
- Sezer, N. ve Yılmaz Sert, N. (2014). "TV Kamu Spotu Reklamlarının Medya Okuryazarlığı Çerçevesinde Kullanılması: "Çocuk ve Medya Hareketi" TV Kamu Spotu Reklamının Göstergebilimsel Çözümlemesi". *İletişim Araştırmalarında Göstergebilim/Yazınsaldan Görsele Anlam Arayışı*. Editör: Ahmet Güneş. Konya: Literatürk Academia, 11-47.

- Taylan, A. (2018). "Yapısalcılık". E. İ. Hıdıroğlu içinde, *Göstergebilim*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını .
- TDK. (2022). Çevrimiçi Sözlüğü. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Tuncer, E. S. (2021a). "Nazi Almanyası'nda Antisemitist Çocuk Kitaplarının Propaganda Amaçlı Kullanımı: Göstergebilimsel Bir Bakış". E. A. Aydemir içinde, *Gelenekselden Dijitale Siyasal İletişim Çalışmaları* (s. 113-135). Eğitim Yayınevi.
- Tuncer, E. S. (2021b). *Reklam Göstergebilimi*. İstanbul: Kriter.
- Tuncer, E. S. (2022). *Göstergebilimin El Kitabı*. Konya: Literatürk.
- Uçkaç Altun, S. (2010). Hitler Almanyası'nda Sanat ve Propaganda. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(5), 23 – 39.
- URL-1. (2020). *Çevirileriyle 2. Dünya Savaşı Sovyet Propaganda Afişleri*. 01 24, 2022 tarihinde ER, Çağan: <https://tarihlerle.com/cevirileriyle-2-dunya-savasi-sovyet-propaganda-afisleri> adresinden alındı
- URL-2. (tarih yok). *2. Dünya Savaşı*. 01 24, 2022 tarihinde Wikipedi: https://tr.wikipedia.org/wiki/II._D%C3%BCnya_Sava%C5%9F%C4%B1 adresinden alındı
- URL-3. (tarih yok). *II. Dünya Savaşı'nda Sovyet Propagandası*. 01 23, 2022 tarihinde https://tr.wikipedia.org/wiki/II._D%C3%BCnya_Sava%C5%9F%C4%B1%27nda_Sovyet_propagandas%C4%B1 adresinden alındı
- URL-4. (tarih yok). *2. Dünya Savaşı Propaganda Afişleri*. 02 02, 2022 tarihinde <https://www.google.com/search?q=2.+d%C3%BCnya+sava%C5%9F%C4%B1+propaganda+afi%C5%9Fleri> adresinden alındı
- Vardar, B. (1982). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Yayınları.
- Vardar, B. vd. (1999). *XX. Yüzyıl Dilbilimi*. İstanbul: Multilingual Matbaa 70.
- Yavuzer, A. (2014). I. ve II. Dünya Savaşları Sırasında Basılan Savaş Afişleri. *Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yetkiner, B. (2018). "Ferdinand De Saussure'ün Göstergebilim Yaklaşımı". E. İ. Hıdıroğlu içinde, *Göstergebilim*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını .
- Yılmaz, A. (2018). "Göstergebilimde Temel Kavramlar ve Tarihsel Çerçeve". E. İ. Hıdıroğlu içinde, *Göstergebilim*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Yücel, T. (2008). *Yapısalcılık*. İstanbul: Can Yayınları .

52. Birinci Dünya Savaşı Alman kartpostallarında Osmanlı/Türk imgesi¹

Selim řİMřEK²

APA: şimşek, S. (2023). Birinci Dünya Savaşı Alman kartpostallarında Osmanlı/Türk imgesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 877-889. DOI: 10.29000/rumelide.1286033

Öz

Siyasi ve askeri alanda yaşanan büyük çatışmaları ile 20. yüzyıl dünyanın kaderinin ve çehresinin en çok değiştiği dönemlerden biri olmuştur. Bilim ve tekniğin her alanda eşi görölmemiş bir hızla dünyanın bilindik yüzünü bu denli çabuk değiştirmesi ölkeler arasında siyasi gerilimlerin ve büyük kitlesel çekişmelerin yaşanmasına yol açmıştır. Bunların ilk büyük örneği 1. Dünya Savaşı ile su yüzüne çıkmıştır. Savaş koşulları kimi zaman eski dostu düşman ederken kimi zaman da yeni dostluklar ortaya çıkarmıştır. Bunun bir örneği Alman ve Avusturya-Macaristan İmparatorlukları ile Osmanlı Devleti arasındaki ilişkide görölür. Osmanlı Devleti'nin parlak dönemlerinde etki alanını hızla genişletip Avrupa'yı sürekli tehdit eder bir noktaya yükselmesi Avrupa'daki toplulukların kolektif hafızasında Türk'e dair neredeyse kemikleşmiş olumsuz bir imge oluşmasına sebep olmuştur. Savaş sebebiyle tesis edilen silah kardeşliği (Waffenbruderschaft) ile cephe omuz omuza savaşmaya başlayan bu uluslar, askerlerine ve halklarına haklı bir mücadelenin verildiği izlenimini vermek, maneviyatı, savaşın sonucuna dair umutları ve heyecanı canlı tutmak ve bu silah arkadaşlığını cephe gerisine de taşımak için çok yönlü propaganda araçlarına başvurmuşlardır. Bu bağlamda, bu makale imgebilimin verilerini kullanarak, özellikle Alman İmparatorluğu tarafından propaganda amacıyla kullanılan kartpostallar üzerinden, zihinlerde kök salmış Osmanlı/Türk imajının görsel/grafik araçlar ve çeşitli semboller, edebi metin parçaları ve mitolojik ögeler ile nasil yeniden kurgulanmaya çalışıldığını inceler. Sonuç olarak, yeni sunulan Osmanlı/Türk imgesinin tarihsel bağlarından kopuk ve büyük oranda kurgusal bir karakter taşıdığını iddia eder.

Anahtar kelimeler: Osmanlı/Türk İmgesi, İmgebilim, Birinci Dünya Savaşı, Kartpostal, Propaganda

Ottoman/Turkish image in German First World War postcards

Abstract

With its many conflicts in the fields of politics and war, the 20th century marked one of the most significant eras in the history. In every field, science and technology altered the face of the world with unprecedented speed. This led to political tensions and mass conflicts throughout the world. The first major example of these emerged with the First World War. War can turn old friends into enemies, but it can also create new alliances. A good example of this is the relationship among the German, Austro-Hungarian, and Ottoman empires. The Ottoman Empire's rapid expansion led inevitably to the formation of an almost ossified negative image of the Turks in the collective memory of the communities in Europe. These nations, which began to fight shoulder to shoulder with the

¹ Bu makale 10-12 Ekim 2018 tarihleri arasında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ev sahipliğinde düzenlenen VII. Uluslararası Komparatistik Kongresi'nde 11 Ekim 2018 tarihinde sunulan "Birinci Dünya Savaşı Propaganda Kartları'nda Osmanlı İmgesi" adlı bildirinin genişletilmiş biçimidir.

² Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili ve Edebiyatı ABD (Sakarya, Türkiye) /Öğr. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Rize, Türkiye) selim.simsek@erdogan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2622-3400 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1286033]

brotherhood of arms, resorted to a variety of propaganda tools to give their soldiers and people the impression that a just struggle was being waged, to keep the morale, hopes, and excitement high about the outcome of the war, and to carry this brotherhood behind the front lines. In this context, this article uses the data of imagology to examine how the Ottoman/Turkish image, which had taken root in minds, was reconstructed through visual/graphic tools and various symbols, literary text fragments and mythological elements, especially through the postcards used by the German Empire for propaganda purposes. As a result, it argues that the newly presented Ottoman/Turkish image is detached from its historical ties and has a largely fictional character.

Keywords: Turk/Ottoman Image, Imagology, First World War, Postcard, Propaganda

Çalışmanın amacı ve kapsamı

Çalışmanın teorik kısmı, imge kavramını ve “öteki”nin araştırması olarak adlandırılan imgebilimi ele alır. Ardından, Avrupa’da yazılı kaynaklarla oluşturulmuş yerleşik Türk imgesini, Osmanlı/Türk- Alman etkileşimini ve kartpostal-savaş ilişkisini inceler. Sonrasında, daha önce pek çok farklı bağlamda ele alınmış Osmanlı/Türk imgesinin I. Dünya Savaşı sırasında Alman toplumunda (Almanca konuşan topluluklar içinde) nasıl algılandığını ve algılatılmak istendiğini propaganda amaçlı düzenlenen görseller ve onları çerçeveleyen yazılar içeren kartpostallar üzerinden inceler. Bu amaçla, ilgili çalışmanın inceleme sınırları, I. Dünya Savaşı süresince yapılan propaganda faaliyetleri çerçevesinde yeniden kurgulanan Osmanlı/Türk imgesi olarak belirlenmiştir. Kaynak materyal olarak ise savaş süresince Almanya ve Avusturya-Macaristan İmparatorluğu’nda basılan propaganda kartpostalları kullanılmıştır.

İmge ve imgebilim üzerine

Temel anlamı itibarıyla çok farklı alanlarda yer alan olgular ve nesnelere imge olarak adlandırılmaktadır. İster yazılı ister görsel olsun imge, hayatın her alanında kaçınılmaz olarak yer alır ve bu yönü tanımına hemen ulaşılmasını zorlaştırır; çünkü imgenin iletisi, içinde yer aldığı bağlama, tarihsel zamana ve kimi zaman onu alımlayana göre birtakım değişimler gösterebilir. İmge denilince akla, genellikle doğrudan doğruya bir nesne ya da varlığın bütün hatlarını çevreleyen, onun tüm anlam içeriklerini bir çırpıda gözler önüne seren, aşlının yerini birebir tutan soyut ya da somut bir gösterge gelir. Oysa imge, esas olarak bir bağıntıyı ifade eder ve temsil ettiği nesneye benzese de onun yerini bütünüyle tutacak bir kopya değildir (Yücel, 2013, s. 15-19). İmge ne nesnenin kendisidir ne de tümüyle nesnel bir bakışın ürünü olarak ortaya çıkmıştır. İmgelerin oluşmasını sağlayan şey kültürel, yani insana bağlı süreçlerdir. İnsanın, tamamıyla nesnel bir görüş kazanıp nesnelere bütünüyle tarafsız ve önyargısız bakması mümkün olamayacağı için her türden duruma bağlı olan imgeler, zaman içerisinde çeşitli bireysel ve toplumsal anlam boyutları arasında yol alarak ortaya çıkmışlardır. Bu yönüyle imge, insan faaliyetlerine bağlı üretimsel bağlantılar temeli üzerinde devinerek ortaya çıkar ve süreklilik kazanır.

İmge, en yalın anlamıyla resim ya da suret demektir (Aytaç, 2016, s. 123). Dilimizdeki karşılığı *hayal*, *aldatıcı görünüş* olan Latince *imagos* (imaj) sözcüğünden türemiştir (Ulağlı, 2018, s. 13). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük imgeyi: “zihinde tasarlanan ve gerçekleşmesi özlenen şey, hayal, hülya” olarak tanımlar. Kavramın eşanlamlısı olarak kullanılan imaj ise “genel görünüş, izlenim” demektir (<http://www.tdk.gov.tr>). Psikanaliz yönteminde ise imge “bir insanın bilinçaltına kazanmış görünümü” olarak sınıflandırılır (Emer, 2012, s. 3). Felsefi anlamda ise yine TDK sözlüğünde, “bir nesneyi doğrudan

doğruya yeniden tanıtmaya yarayacak bir biçimde göz önüne seren şey, duyu organları ile algılanmış bir şeyin somut ya da düşünsel kopyası” olarak tanımlanmıştır.

Bir imge kısa bir sürede ortaya çıkmaz, mevcut anlamına uzun yıllar içerisinde kavuşur. Bu yüzden imgelerin belirli bir amaç güdülerek yeniden kurgulanmaları ya da değiştirilmeleri zaman alır ya da kimi durumda pek mümkün olmaz. Bunun nedeni belirtildiği üzere, imgelerin bireylerin tekil zihinlerinden çok, toplumların kolektif bilinçlerinde köklü bir yere sahip olmasıdır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, bir ulusun belleğinde bir diğeri hakkında oluşan imgeler zamana yayılarak tarihsel bir nitelik kazanırlar. Tarihsel olanın yanı sıra, dinsel, siyasi ve ideolojik farklılıklar veya benzerlikler de imgesel dünyanın oluşumuna doğrudan doğruya hizmet etmektedirler. İmge, bu sebeple, yalnızca bireye bağlı bir anlamlandırma edimi değildir, kolektif bilincin içinden doğan ve tekrar onun özüne dönen sarmal bir yapı içerir. Bu sürecin sonunda kırılması zor bir döngü oluşur. Ulusal imgeler, tek tek bireylerin oluşturup dolaşıma soktuğu bireysel koşullanmalar olmaktan öte “toplumsal uzlaşma ile oluşmuş bir tepki”ye de işaret ederler (Ulağı, 2018, s. 45).

İmgenin genellikle doğal bir sürecin sonucu olarak ortaya çıkması beklenir. Ancak söz konusu, diğer gruplar, toplumlar ve uluslar hakkında bilgi veren imgeler olduğunda bunların kurgusal birer zemine sahip olabileceklerini belirtmek gerekir (Kula, 2011, s. 3). Bu kurgular zaman içerisinde aslının yerini alacak kadar gerçeklik kazanabilirler (Kalın, 2016, s. 20). Bu sebeple, kimileri için imgenin bir dile getiriş mi yoksa yeniden üretmek mi olduğu tartışmalı bir konudur (Yücel, 2013, s. 17). Bir toplum bir diğer toplumun yansımasını, uzun bir tarihsel süreç ve geniş bir uygulama sahasına yayarak ürettiği yargı ve ön kabullerin aynasından bakıp görmeyi tercih eder. Karşıdakinin, yani “öteki”nin yüzüne tutulan aynada oluşan görüntünün, aslına benzer, çarpık ya da berrak olup olmadığını ise aynayı elinde tutan toplumun uzun bir zamansal sürece dayanan kolektif bilincinde aramak gerekir. Bu bilincin içerisinde çoğu kez önyargılara sebep olan stereotipleri üreten kaygı ve endişeler yer alır. En nihayetinde imgeler birer temsildir. Bu temsiller kimi zaman “(...) gerçek dünyada olmayabilir; sadece muhayyile, kuruntu, arzu, rüya ya da fantezi dünyasında var olabilir.” (Leppert, 2017, s. 16).

Gerek yazılı ve görsel yapıtlarda gerekse günlük hayatın her anında karşımıza çıkan imge, inceleme alanının geniş ve disiplinler arası bir alana yayılmış olmasından dolayı sosyal bilimlerin farklı branşlarının araştırma nesnesi durumundadır. Edebiyat bilminde ise imgeyi araştırma konusu olarak imgebilim ele alır. İmgebilim, komparatistiğin ya da bir diğer deyişle karşılaştırmalı edebiyatın bir alt dalı olarak görülür. Bu alandaki çalışmalar 19. yüzyıl sonu itibarıyla başlamıştır. Bu çalışmaların temeli, ulusların farklı kimliklere ve karakterlere sahip olmasına dayanır (Aytaç, 2016, s. 123). İnsanlar ve toplumlar kendilerini tanıtmak ve başkasını tanımak için bazı kategoriler ve ikili zıtlıklar oluşturur. Birey, “[e]trafını çepeçevre saran varlıkları, olayları vs. bu kategoriler yardımıyla özümser” (Öztürk, 2015, s. 15). Kimlik, bu kategorilerin en başta gelenlerinden biridir. Edebi eserler, kimlik temsilleri ile ‘ben ve öteki’ gibi ikili zıtlıklarla imge oluşturma konusunda uluslara yol gösterme potansiyeline sahiptir. İmgebilim bu potansiyelin ürettiği imgeleri ele alır. İmgebilimin bir alt dalı olarak görülebilecek karşılaştırmalı imgebilimin en genel tanımı, farklı ulusların imgesini edebiyat bağlamında açıklamak olarak özetlenebilir. Karşılaştırmalı imgebilim bu amaca çift yönlü şekilde ulaşmayı hedefler. Toplumlardaki hem yabancı/öteki hem de kendi imgesinin (hetero- und auto Images) araştırılması bu bilim dalının temel etkinliğidir.

Alman edebiyatında Türk imgesi

İslam, ortaya çıktığı andan itibaren Hristiyan Avrupa için üzerinde düşünülmesi gereken bir sorun olmuştur (Hourani, 2010, s. 19). Haçlı Seferleri ile başlayan dönemde ortaya çıkan olumsuz Müslüman imgesi uzun süre Avrupalının zihninde canlılığını sürdürmüştür. Buna göre “İslam yine akıl dışı bir din” olarak görülürken “Müslümanlar da barbar, despot, akılsız, irrasyonel, şehvet düşkünü, şiddet yanlısı” kimseler olarak görülmüştür. Müslümanlar sapık bir dinin pagan mensupları olarak yaftalanmışlardır. Pagan “her türlü kötülüğün kaynağıdır”, şeytana hizmet eder ve hatta ona tapar (Kalın, 2016, s. 115). Bu türden söylem ve düşünceler Avrupa insanının zihninde tarihin seyri içerisinde süreklilik kazanmıştır. Ancak daha önce belirtildiği üzere imge bir nesnenin birebir kopyası değildir. Bir ulusa, yani tarihsel, ideolojik veya dini etkiler tarafından güdülenmiş temsiller söz konusu olduğunda ise imge, hangi bağlamda yer aldığı fark etmeksizin o milletin ne olduğundan çok, imgeyi oluşturan ulusun diğerini nasıl gördüğü ya da nasıl görmek istediğini ifade eder. Daha doğrudan söylemek ve somutlaştırmak gerekirse; Avrupa kültür dünyasında Türk denilince akıllara gelen ilk ifadeler olan barbar, kan dökücü, din düşmanı vb. Türk imgesi Avrupalı ulusların kolektif bilincinde kimi kısmi gerçeklikler ya da korku temelli yanılsamaların nesiller boyunca aktarılmasıyla oluşmuştur. Kula (2011a; 2011b) *Batı Edebiyatında Oryantalizm I-II* başlıklı kitaplarında Avrupa’da, özellikle de Alman coğrafyasında Doğu, Müslüman, Osmanlı ve Türk imgesini çok geniş bir literatür taraması yaparak ortaya çıkarmıştır. Kula, Haçlı Seferleri ile başlayan karşılaşmayı ve bu bağlamda oluşan imgeleri ve oryantalist izleri güncelerden gezi yazılarına, mektuplardan denemelere; şiirden müziğe, tarih yazımından felsefi eserlere dek uzanan oldukça geniş bir yazılı kültür sahasından toplamıştır. Çalışmaları neticesinde Kula (2011a), din adamları, seyyahlar, edebiyatçılar vb. yoluyla bu imgelerin süreklilik kazandığını belirtir. Bazı olumlu imgeler söz konusu olsa bile, Avrupa halkının orta çağdan beri zihninde Müslümana, Osmanlıya ve Türk’e dair oluşan imgeler çoğunlukla olumsuz niteliktedir. Oluşan bu imgeler, sosyokültürel yaşamın içerisinde çoğu kez siyasi ve ideolojik amaçlar doğrultusunda yazarların ve sanatçıların eserlerinde türlü biçimlerde yeniden ele alınarak çeşitli siyasi ve dini çevrelerce tekrar tekrar işlenerek süreklilik kazanmıştır. Bu noktada sözü edilen süreklilikten dolayı bir kez toplumsal bellekte yer eden bir imgenin kısa sürede ne ölçüde değiştirilebileceği sorusu önem kazanmaktadır.

Avrupa kültür hayatında Osmanlı/Türk imgesine dair kolektif bilince kazınan imgeler büyük oranda yazılı kaynaklar aracılığı ile oluşmuştur. Ancak bu imgeler, kimi zaman kitle iletişim araçları yoluyla yeniden kurgulanmaya çalışılmıştır. Bu çabanın bir örneği bu çalışmanın incelediği kartpostallarda görülmektedir. Bu kartpostallar görsel materyallerle, kısa sloganlarla veya edebi metinlerle desteklenerek bir imgenin belirli bir amaç dahilinde yeniden tasarlanmasına hizmet etmişlerdir. Konuyu bahsi geçen kartpostallar açısından ele almadan önce, Osmanlı/Türk imgesinin yazınsal üretim sürecine kısaca değinmek gerekir. Buradan hareketle, kartpostallar ile olumlu yönde oluşturulmaya ya da kurgulanmaya çalışılan Osmanlı/Türk imgesinin geçmişin bağlarından kopuk ve tüm yönleriyle savaş sırası döneminin propaganda çalışması olduğu gösterilmeye çalışılacaktır.

I. Dünya Savaşı’na kadar Almanların ortak bilincinde yer etmiş Türk imgesinin izi sürülecek olursa, bu imgenin genelde Avrupa, özelde ise Almanca konuşulan bölgelerde olumlu olduğundan söz etmek oldukça güçtür. Süreklilik kazanmış olumsuz imge bazı haklı gerekçelerle (İstanbul’un kaybedilmesi, Osmanlı ordusunun iki kez Viyana kapılarına dayanması gibi) bu yönde oluşmuş/oluşturulmuş olsa da en nihayetinde ortaya çıkan imge büyük oranda önyargılardan ibarettir. Bu açıdan bakılırsa, kurgusal yönü ağır basan bir Türk imgesinin Avrupa insanının zihnini işgal ettiği durumu ortaya çıkar (Kalın, 2016; Kula, 2011a; Öztürk, 2015). Söz konusu olumsuz imge, olanı olduğu şekliyle ifade etmek için değil,

çeşitli tarihsel ve kültürel dönemler boyunca zamanın ruhu tarafından, kimi zaman belirli bir amaca dönük ve kurgusal olarak oluşturulmuştur.

Avrupalının zihninde 'ben-öteki' kurgusunda baş rol oynayan aktörlerden olan Türklerin, özellikle Avrupa içlerine iyiden iyiye sokulup somut bir tehdit unsuru olmaya başlaması Avrupa'da ortak kimlik arayışını hızlandırmıştır. Bu bağlamda Türkler, Avrupa kimliğinin oluşum aşamasında önemli bir dış etken olarak görülürler (Kula, 2011a, s. 5). Avrupa'da Türklerin 'ötekileştirme'si için gereken malzeme dinsel ve tarihsel zeminden kolayca toplanarak bir araya getirilmiştir. Kula'ya göre, Türklere dair tarihsel ilk imgeleri oluşturması bakımından Bizans İmparatoru I. Aleksos Komnenos'un Türk ilerlemesi hakkında Flandre Kontu Robert'e yazdığı uyarıcı tondaki mektubu önemli bir role sahiptir. Adı geçen mektup, kısa zaman sonra Clement Konsili'nde (1095) alınacak olan 'Haçlı Seferi' kararının gerekçelerinden biri olarak Vatikan tarafından kullanılacaktır (Kula, 2011a, s. 5).

15. yüzyıldan itibaren Türklerin Avrupa'yı tehdit etmeye başlaması Avrupa'nın en güncel konularından biri olur. Bunun etkilerini Alman edebiyatında ve halk sanatında görmek mümkündür. (Öztürk, 2015, s. 21). Yine aynı yüzyılda matbaanın icadı ile yalnızca Türklere ilişkin bilgi veren el ilanları ve broşürler (Flugschrift) ve Türk takvimleri (Türkenkalender) basılmaya başlanmıştır. Bu yazıların amacı Hristiyan dünyasında özellikle 1453'te İstanbul'un Türkler tarafından fethedilmesinden sonra oluşan endişeyi dile getirmek, papayı, kralları ve prensleri ve tüm Hristiyan alemini Türklere karşı verilecek ortak bir mücadele etrafında birleştirmektir (Höfert, 2009, s. 61). Örneğin 1445 tarihli *Eyn manung der cristenheit widder die durken* (Hristiyanlığın Türk Karşısı Görüşü) adlı risale, matbaa baskısı İncil'den bile önce yapılan, savaşa ve haçlı birliğine açık çağrı içeren bir propaganda aracı olarak kullanılmıştır (Jonker, 2009, s. 74). Türk tehlikesi (Tükengefahr) siyasi ve dini bölünmeleri ötelemiş ve Türklere karşı girişimin ortak paydası olmuştur. Bu yüzden Avrupa'nın ortak kimlik arayışında Türkler önemli bir yere sahiptir.

16. yüzyıla gelindiğinde ise Avrupa, Reform Hareketi yüzünden dinsel bir çekişme içinde sürüklenmektedir. Ancak her geçen gün daha da belirginleşen Türk tehdidi ve "Türk Korkusu" (Türkenfurcht) Avrupa'yı ortak düşman karşısında birleştirmiştir. İmparator, Türkler karşısında desteklerini garanti altına almak için Luthercilerle bile anlaşma yapmak zorunda kalmıştır (İnalçık, 2017, s. 225). Almanca İncil çevirisi ile Alman dilinin gelişimi ve Katolik Kilisesine karşı ortaya attığı 95 tezi ile Reform Hareketinin ortaya çıkmasında oldukça etkili bir rol oynayan Martin Luther (1483-1546) hem İtalyan misyoner Ricoldo'nun *Confitatio Alcorani* (Kuran'ın Çürütülmesi) adlı kitabını *Verlegung des Koran* adıyla çevirerek yayınlaması hem de Türkler üzerine yazdığı diğer yazıları ile Almanca konuşulan coğrafyada belirli bir Türk imgesinin zihinlere yerleşmesini sağlamıştır. Luther'e göre Türk, şeytana hizmet eder ve deccalın ta kendisidir (İnalçık, 2017, s. 227).

Batı dünyasının kolektif bilincinde yer edinen bu imgesel birikimin, doğu dünyasına karşı toptancı bir bakış açısına yol açtığından söz edebiliriz. Oryantalizm olarak nitelendirilen bu bakış açısı Batı'nın Doğu'yu herhangi bir sorgulamadan geçirmeksizin siyasi ve kültürel ön kabuller üzerinden görüp değerlendirmesinin yolunu açmıştır (Kula, 2011a, XXXIX). Günümüzde Batı dünyasının Doğu'yu ötekileştirme eğilimleri özellikle medya yoluyla desteklenmekte ve devam ettirilmektedir.

Birinci Dünya Savaşı ve Türk-Alman etkileşimi

Alman topraklarında yer alan bağımsız devletler, Otto von Bismarck'ın üstün çabaları sayesinde 1871 yılında Alman İmparatorluğu (İkinci Reich) çatısı altında siyasi birlik ve bütünlüklerine kavuşmuşlardır.

Bütünleşik hale gelen Almanya, geri kaldığı emperyalist yayılcı siyasete bu tarihten itibaren hız vermeye başlamıştır. Osmanlı Devleti 19. yüzyılın ikinci yarısı itibariyle bu genç Alman İmparatorluğunun etki alanı içerisine girmeye başlamıştır. Genç Türklerin iktidara gelmesi ise Alman nüfuzunun genişlemesine neden olmuştur. Bu dönemle birlikte Almanlar, Osmanlı ordusunda önemli bir unsur haline gelmeye başlamışlardır (Ortaylı, 1983, s. 9-10). Kayzer II. Wilhelm'in öncülüğünde Alman dış politikası Osmanlı Devleti ile ilişkileri her zaman canlı tutma eğiliminde olmuştur. Örneğin planı hazırlanan ancak I. Dünya Savaşı patlak verdiğinde yapımı hala tamamlanamamış olan Bağdat Demiryolu projesine maddi ve teknik yardımda bulunmak Almanlar için Osmanlı üzerindeki nüfuzlarını artırmak açısından önemli bir fırsat ortaya çıkarmıştır (Unterseher, 2014, s. 43). Almanlar, bu demiryolu hattı boyunca uzanan şehirlerdeki etkilerini arttırmak için okullar, hastaneler, yetimhaneler ve Alman misyonları kurmuşlardır (Ortaylı, 1983, s. 63). Tüm bu askeri, siyasi ve kültürel etkilerin ardından Osmanlı Devleti I. Dünya Savaşına Alman İmparatorluğunun yanında, İttifak Devletlerinin safında girmiştir.

Savaş ve kartpostal

Devletler, savaş zamanlarında halkı savaşa hazırlamak ve düşmana karşı verilen mücadelenin meşruiyetini kabul ettirmek için yoğun bir propaganda faaliyetine girişirler. Bunun için genellikle herkesin bildiği kültürel kodlardan yararlanılır. Bu kodlar bazen yazılı bazen de görsel nitelikli olabilir. Ünlü sinema oyuncularını, şarkıcıları, sporcuları ve hatta çizgi film karakterleri kullanılarak popüler kültür aracılığıyla halkla iletişim kurulmaya çalışılır (Fraser, 1980, s. 39). I. Dünya Savaşı döneminde gelişme kaydetmeye başlayan film endüstrisi görsel materyalin cazibesini kullanarak diğer propaganda araçları karşısında önemli bir avantaj elde etmiştir. Fransa'da *Pathé Journal*, İngiltere ve ABD'de ise *Pathé Gazette* yayınladığı haftalık haber filmleriyle halka dünyadan haberdar olma imkânı sağlamıştır (Clark, 2017 s. 131).

Bunun yanı sıra kitlesel bir iletişim aracı olarak kartpostala karşı yükselen büyük ilgi I. Dünya Savaşı öncesi dönemde doruk noktasına ulaşmıştır. 1880'li yılların başında Almanya'da kartpostal sektörü henüz tam olarak halka mal olmamış olsa da büyük gelişme göstermiştir. Takip eden yıllarda Almanya, dünyanın en çok kartpostal satılan ülkesi haline gelmiştir. Savaş yıllarında Almanya'da yaklaşık on milyar kartpostal kullanılmıştır (Traub ve Gunkel, 2015).

Kartpostalın uyandırdığı furya, kaçınılmaz olarak siyasilerin dikkatini çekmiş ve etkili bir propaganda aracı olarak kullanılabilen sonucunu çıkarmaları uzun sürmemiştir. Bu etkiyle gündelik ve olağan durumları gösteren kartların yanı sıra politik nitelikli kartlar da piyasada görülmeye başlanmıştır. Siyasi hareketler, politik fikirlerini ve dünya görüşleri yaymak ya da seçim propagandası yapmak için bu kartlardan yararlanmışlardır (Weiss ve Stehle, 1988 s. 116). Milliyetçilik akımının rüzgârını arkasına alan propaganda faaliyetleri eşliğinde bu dönemde basılan kartlarda daha çok devlet başkanları, askeri geçit törenleri ve önde gelen generaller yer almışlardır. Savaşın patlak vermesi bu sektörü daha da canlandırmıştır. Ucuz, pratik ve görseller ile zenginleştirilmiş olmaları, kartpostalların tercih edilmelerinin ana sebeplerinden olmuştur. Bunun yanı sıra mektuplarının ağır sansüre uğramasından dolayı askerler bu kartları aileleriyle iletişim kurabilecekleri etkili ve hızlı birer iletişim aracı olarak görüp tercih etmişlerdir. (Fraser, 1980, s. 42). Pek çok materyal ve imkân savaş döneminde propaganda amacıyla seferber edilmiştir. Ancak üretici açısından basımı kolay ve az maliyetli, kullanıcı açısından ise iletişimi açık ve kullanışlı olması kartpostalı tercih edilen en önemli iletişim araçlarından biri haline getirmiştir.

Örnek kartpostallar

I. Dünya Savaşı'nda bol miktarda kartpostal kullanılması, devletlerin halka hızla iletişim kurmakta ve mesaj iletmekte bunlardan etkin bir şekilde yararlanmaları sonucunu doğurmuştur. Bu kartpostallar çoğunlukla karikatürize edilmiş görsellerden yararlanılarak hazırlanmıştır. Ancak Resim 1'de (Spiegel Geschichte, 2015) gördüğümüz gibi kimi zaman anın görüntüsünü ve heyecanını doğrudan yansıtabilmek için gerçek fotoğraflar da kullanılmıştır. Bu bağlamda kartpostallara, I. Dünya Savaşı'nın kader anlarından biri olan II. Wilhelm'in konuşmasından örnek vererek başlanacaktır. Ardından gelecek kartpostallar ise Osmanlı/Türk imgesini yeniden kurgulamak amacıyla üretilmiş örneklerden oluşacaktır.



Resim 1: (Kayzer konuşuyor!)

Metnin Türkçesi:

[Zor bir saat Almanya'nın kapısını gelip çalmış durumda. Dört bir yandaki fesat çeteleri bizi meşru müdafaya zorluyor. Kılıcı elimize tutuşturuyorlar adeta. Düşmanı akliselime davetim ve barışı koruma gayretlerim bir sonuç vermezse, Tanrı'nın izniyle bizler o kılıcı öyle bir savuracağız ki, sonrasında kınına gururla sokacağız. Savaş, Alman halkından bolca mal ve kan talep edecektir. Ama düşmana Almanya'ya saldırmanın ne demek olduğunu göstereceğiz. Yüzünüzü Tanrı'ya dönün! Hemen şimdi kiliseye gidip Tanrı'nın önünde diz çökün ve ondan cesur ordumuz için yardım dileyin!]

Resim 1'de Kayzer II. Wilhelm'in 31 Temmuz 1914 tarihli balkon konuşmasından bir kesit kullanılmıştır. Bu kart, II. Wilhelm'in halka seslenişi hızla yayılabilen diye konuşma anına ait gerçek bir fotoğraf kullanılarak bir metin kutusu içerisinde sunulmuştur. Ancak savaş döneminde basılan kartpostallar, gerçek resimlerden çok genellikle karikatürize edilmiş görsellerle oluşturulmuşlardır. Franz Ferdinand'ın suikasta uğramasından üç gün sonra yapılan konuşmayı resmeden ve Büyük Savaş'ın ayak seslerini duyuran bu kartpostaldan sonra Osmanlı- Türk imgesini ele alan örneklere göz atabiliriz.



Resim 2: (Bir dileğim var bahşedin bana, üçüncü olayım ittifakınızda!)

Resim 2’de (Dortmund postkolonial, t.y.) bize göre sol başta Avusturya-Macaristan, ortada Osmanlı ve sağ başta Alman askeri üniforması giymiş üç çocuk görünmektedir. Mütebessim duran çocuklardan sol ve sağ başta olanlar kendilerinden daha kısa ve küçük çizilmiş bir diğer çocuğun elinden tutmaktadır. Silah olarak bellerinde tüfek, hançer ve kılıç taşıyan asker-çocuklardan Osmanlı çocuğunun yerleşik imgesi başındaki fes ile vurgulanmıştır. Bu ve diğer pek çok örnekte gözlemlendiği üzere, Osmanlı askerini daha kısa boylu çocuk temsil etmektedir ve kartın alt başlığı olan ifade onun ağzından çıkmaktadır. Bu bağlamda Osmanlı Devleti yardımı, korunmaya ve himayeye muhtaç olarak gösterilmektedir.

Büyük Savaş, cephe ve siperlerle sınırlı kalmayan “ilk topyekûn savaştır” (Clark, 2017, s.131). İşte bu ortamda çocuk ve çocukluk imgesi toplumsal bir etki aracı olarak yaygın bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Özgişi, 2013, s. 293). Bu sebeple çocuklar propaganda kartpostallarında en çok kullanılan imgelerdendir. Bu kullanım sıklığının iki yönlü bir amacı vardır: Henüz Osmanlı/Türk imgesi hakkında genel bir düşüncesi olması beklenmeyen çocuklar üzerinde görsel imgelerle olumlu izlenim bırakmak ve çocuğu bir masumiyet sembolü olarak kullanıp hem cephede savaş veren askerler hem de cephe gerisinde bulunan yetişkinler için savaşa dair meşru bir zemin hazırlamak. Bu çağrışımsal zenginlik, yaratılmak istenen etkiyi imgesel olarak kuvvetlendirmektedir.

Kart, Almanca “Ich sei, gewährt mir dir Bitte, In eurem Bunde der Dritte!” [Bir dileğim var bahşedin bana, üçüncü olayım ittifakınızda!] alt başlığı kullanılarak bir metin ile zenginleştirilmiştir. Bu cümleler, F. Schiller’in *Die Bürgerschaft* (1798) adlı ünlü baladının son iki mısrasından alınmıştır. Tanınmış bir edebiyatçının, hakiki dostluğu ve fedakârlığı konu edinen edebi eserinden seçilen bu mısralar, görselin edebiyat ile buluşmasını sağlamıştır. Medyalararasılık olarak nitelendirilebilecek bu uygulama ile verilmek istenilen mesajın çağrışımsal gücü genişletilmiştir.



Resim 3: (Mutlu Paskalyalar!)

Resim 3’te (Parlayan, 2014, s. 22) bir Paskalya yumurtası etrafında el ele tutuşup dönmekte olan Alman, Avusturya, Bulgar ve Osmanlı çocuklarını görüyoruz. Bu kartpostalda çizim oldukça sadedir. Resim, yine kısa bir bayram dileğiyle-“Herzlichste Ostergrüße” [Mutlu Paskalyalar]- sunulmuştur.

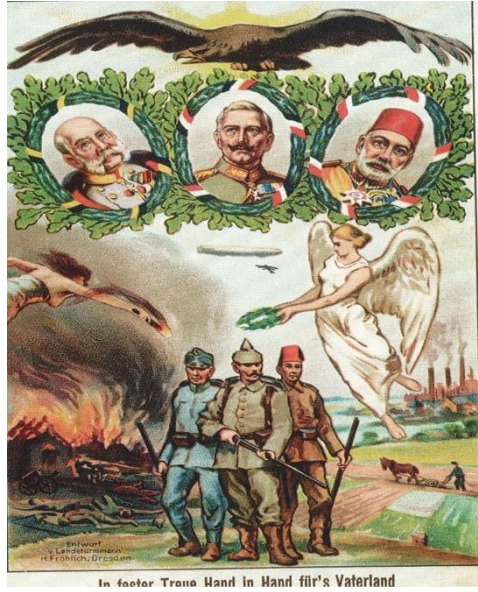
Başında fes olan Osmanlı çocuğunun arkası bize dönüktür. Diğer çocuklar oldukça neşeli görünmektedir. Sembol olarak ise etrafı çocuklar ile çevrilmiş oldukça büyük bir paskalya yumurtası kullanılmıştır. Hristiyan inancında Paskalya Hz. İsa’nın insanların günahları için kendisini feda edip çarmıha gerilmesinin ve aynı zamanda doğanın doğurganlığının ve yeniden doğuşunun sembolüdür (Butzer ve Jacob, 2012, 310). Bu bağlamda düşünülüğünde ortaya konulan kompozisyonun oldukça ilginç olduğu görülmektedir. Orta çağdan itibaren zihinlerde şekillenmiş olan din karşıtı, deccal Türk imgesi Hristiyanlığın en kutsal bayramının kutlaması içerisine yerleştirilerek ters yüz edilmiştir.



Resim 4: (Sonuna dek direneceğiz!)

Resim 4'te (Parlayan, 2014, s. 26) oldukça ilgi çekici bir görsel yer almaktadır. Alman, Macar, Avusturya ve Osmanlı askerlerinin tamamı şövalye zırhları içerisinde görünmektedir. “Wir werden durchhalten!” [Sonuna dek direneceğiz!] üst başlığıyla sunulan resmin sağ alt köşesinde ülke bayraklarını birbirine bağlayan ortak bir arma ve onun her iki yanında zaferi temsil eden çelenkler yer almaktadır. Alman askerini kılıcını havada kendine güvenle savururken, Osmanlı askerini ise arkada koruyucu ve direktif almaya hazır bir halde görmekteyiz.

Avrupa askerî tarihi ve kültür hayatında şövalyelik önemli bir kurumdur ve Müslümanlara karşı verilen mücadelelerin ve bir anlamda Haçlı Seferlerinin sembolüdür. Örneğin Tapınak Şövalyeleri ve Hospitalier Şövalyeleri İslam ile Batının Haçlı Seferleri aracılığıyla kurduğu etkileşimin sonucunda ortaya çıkmışlardır (Kalm, 2016, s. 119). Bu sebeple dinî bir kavramsal çerçeveye de sahiptir. Şövalyelik aynı zamanda bir davranış şekli ve tutuma işaret eder. Şövalyelik (İng. chivalry, Alm. Ritterlichkeit) şövalyelere yaraşır davranış kalıpları olan “kahramanlık, yüreklilik, cesaret; onur, şeref; yücelik, cömertlik, güçsüzlere, yoksullara yardım gibi nitelikler”in tümünü içerir (Longman-Metro, 1993). Bu tanım zihinlere kazınmış Türk imgesi ile taban tabana zıtlık göstermektedir. Avrupalılara göre Haçlı Seferleri esasen bu erdemlere sahip olmayan, eli kanlı, zalim ve kutsala saygı duymayan Müslümanlara karşı yürütülmüştür. Oysa bu resimde Osmanlı askeri erdem ve haysiyet timsali olan şövalyelerin zırhına bürünmüş bir şekilde onların safında yer almaktadır. Bu keskin zıtlığa bağlı imge savaş döneminin propaganda faaliyetleri kapsamında aksi yönde yeniden kurgulanmış, Avrupalı savaşıya has olduğu vurgulanan erdemler Osmanlı askerine aktarılmak istenmiştir.



Resim 5: (Anavatanımız için sarsılmaz sadakatle el eleyiz)

Resim 5'te (Parlayan, 2014, s. 16) üst planda Avusturya-Macaristan ve Almanya İmparatorluklarının Kayzerleri ve Osmanlı Devleti'nin padişahı resmedilmiştir. Altta ise bu ülkeleri temsil eden üç asker yer almaktadır. Kartpostalda kullanılan resim diğer görsellerde olduğundan daha yoğundur ve çeşitli semboller ile zenginleştirilmiştir. Resim 2'de verilmek istenen mesajın Schiller'in baladından alınan mısralar ile güçlendirildiğini görmüştük. Burada ise mitolojik öğeler uygun ortam sağlamak için kullanılmıştır. Devlet adamları ve askerler arasında Yunan mitolojisinde Nike, Roma mitolojisinde ise Victoria adıyla bilinen zafer tanrıçası yer almaktadır. Nike'nin elinde zaferi temsil eden yeşil bir çelenk vardır ve fesiyle belirginlik kazandırılan Osmanlı askerinin de aralarında yer aldığı grubun başına bu çelenki koymak üzereyken resmedilmiştir. Aynı çelenk devlet adamlarının resimlerini de çerçevelemektedir. Resmin en üstünde ise politik gücün simgesi olan kartala yer verilmiştir. Kartal geniş kanatlarının altına üç ulusun hükümdarlarını almaktadır. Savaş teknolojisinin bir ürünü olarak ise bir zeplin ve savaş uçağına tam ortada yer verilmiştir.

Siyasi ve askeri imgeler üstte ve en altta konumlandırılırken, kompozisyon sağ ve sol yönlü eklenen öğeler ile yoğunlaştırılmıştır. Bize göre solda yangın yerine dönmüş bir yerleşim birimi görünmektedir. Sağda ise huzurlu bir ortam hüküm sürmektedir: Tarla süren bir çiftçi ve daha uzakta bacası tüten bir fabrika resmedilmiştir. Kötü durumdan iyiye ve zafere gidişi soldan sağa doğru bir eksenle gösteren bu kompozisyon, asker ve siyaset adamlarının ittifakının mutlaka zafer ile taçlandırılacağı mesajını iletmektedir.

Bahsedildiği gibi bu kartpostal diğerlerinin aksine kullanılan görsel çeşitlilik bakımından sadelikten uzaktır ve çok yönlü öğeler ile zenginleştirilmiştir. Güç ve erk sembolü kartal, yangın yerini huzurlu ortama döndüren zafer Tanrıçası ve teknik gücü temsil eden savaş makineleri ile yerleşik Osmanlı imgesi sembol, mitoloji ve askeri üstünlük düzleminde yeniden kurgulanarak sunulmuştur. "In fester Treue Hand in Hand für's Vaterland" [Anavatanımız için sarsılmaz sadakatle el eleyiz] sloganı ile tamamlanan resim ittifakın sağlamlığını vurgulamaktadır.

Sonuç

Propaganda araçları her dönem kullanışlı bir güç olarak erk sahiplerinin ellerinin altında olmuştur. Toplumsal hareketliliğin yüksek ve yaşamın her alanının her zamankinden daha devingen olduğu günümüz dünyasında imgelerin teknik gelişmelerin eşliğinde teknolojik imkanlar ve aygıtlar kullanılarak yeniden kurgulanmasının geçmiş zamanlara kıyasla daha kolay olduğu söylenebilir. Bu durumu I. Dünya Savaşı dönemi içerisinde değerlendirecek olursak aynı düzeyde bir dönüştürücü hız ve imkândan bahsetmek mümkün değildir. Ancak çalışmada, anılan dönemin kendine has imkân ve araçlarının olduğu kartpostal örneğinde görülmektedir. Bu kartpostallarda devlet adamları, askerler, kadınlar, çocuklar; mitolojik, edebi ve görsel temsillerin yardımıyla ele alınarak yeni imgelerin oluşmasında aracı olarak kullanılmışlardır.

Leppert'e göre (2017, s. 25) "İmge, tanımı gereği, geçmişi temsil eder/yeniden sunar (çünkü sanatta zaman durur) fakat sanat şu ya da bu şekilde geleceğe *dairdir*". Bu ifadelerin ışığında kartpostallar hakkında genel bir değerlendirme yapmak gerekirse şu görülmektedir: Tarihin doğal seyri içerisinde ortaya çıkıp süreklilik kazanmış Türk imgesine, savaş dönemi propaganda faaliyetleri çerçevesinde yeni ve yapay bir görünüş kazandırılmaya çalışılmıştır. Yeniden kurgulanan bu Türk imgesi, doğal gelişim şartlarından bağımsız olarak, öncekinin tersi yönde olumlu bir etki uyandırmak ve cepheadaşlık/silah arkadaşlığı sebebiyle ortak bir duygu yaratmak amacıyla kültürel-tarihsel kodlardan yoksun, yalnızca askeri-siyasi tarafların tek yönlü kurgulamaları ile ortaya çıkmıştır. Bu sebeple, I. Dünya Savaşı propaganda kartpostallarında yaratılmak istenen imge askeri gereklilikler ile siyasi zorlamalar arasında salınan gelip geçici birer propaganda aracı olmaktan öteye geçememişlerdir.

Kaynakça

- Aytaç, G. (2016). *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*. Doğu Batı Yayınları: Ankara.
- Butzer G., ve Jacob, J. (2012). Ostern. *Metzler Lexikon Literarischer Symbole* içinde (s. 310–311). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Clark, R. (2017). *Sanat ve Propaganda: Kitle Kültürü Çağında Politik İmge*. Ayrıntı Yayınları: İstanbul.
- Dortmund Postkolonial (t.y.). *Osmanisches Reich/Türkei*. http://www.dortmund-postkolonial.de/?page_id=3372. Erişim: 04.01.2023.
- Emer, F. K. (2012). Die Imagologie Als Arbeitsbereich Der Komparatistik, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(8), 1-17.
- Fraser, J. (1980). Propaganda on the Picture Postcard. *Oxford Art Journal*, 3(2), 39–47. <http://www.jstor.org/stable/1360217>.
- Hourani, A. (2010). *Batı Düşüncesinde İslam*. (Çev.: C. A. Kanat). Doruk Yayıncılık: İstanbul.
- Höfert A. (2009) Die „Türkengefahr“ in der Frühen Neuzeit: Apokalyptischer Feind und Objekt des ethnographischen Blicks. T.G. Schneiders (Ed.) *Islamfeindlichkeit* içinde (s. 61-71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- İnalçık, H. (2017). *Osmanlı ve Avrupa: Osmanlı Devleti'nin Avrupa Tarihindeki Yeri*. Kronik Kitap: İstanbul.
- Jonker, G. (2009). Europäische Erzählmuster über den Islam. T.G. Schneiders (ed.) *Islamfeindlichkeit* içinde (s. 71-85). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kalm, İ. (2016). *Ben, Öteki ve Ötesi: İslam-Batı İlişkileri Tarihine Giriş*. İnsan Yayınları: İstanbul.
- Kula, O. B. (2011a). *Batı Edebiyatında Oryantalizm-I*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları: İstanbul.
- Kula, O. B. (2011b). *Batı Edebiyatında Oryantalizm-II*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları: İstanbul.

- Leppert, R. (2017). *Sanatta Anlamın Görüntüsü: İmgelerin Toplumsal İşlevi*. Ayrıntı Yayınları: İstanbul.
- Longman Group UK Limited ve Metro Kitap Yayın Pazarlama A.Ş. (1993). Chivalry. İçinde *Longman-Metro: Büyük İngilizce-Türkçe Sözlük* (1. Baskı, s.230).
- Ortaylı, İ. (1983). *Osmanlı İmparatorluğunda Alman Nüfuzu*. Kaynak Yayınları: İstanbul.
- Özgişi, T. (2013). Bir Siyasi İmge Olarak Çocuk ve Savaşlar: I. Dünya Savaşı Örneği. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(11), 293-312.
- Öztürk, A.O. (2015). *Alman Oryantalizmi: 19. Yüzyıl Alman Halk Kültüründe Türk Motifi*. Vadi Yayınları: İstanbul.
- Parlayan, A. (Ed.). (2014). *Birinci Dünya Savaşı Propaganda Kartlarında Osmanlı*. İstanbul: Atlas Tarih Kitaplığı.
- Spiegel Geschichte (2015, 7 Nisan). *Postkarten im Ersten Weltkrieg: "Scho recht, i kimm glei"*. <https://www.spiegel.de/geschichte/bildpostkarten-im-ersten-weltkrieg-a-1026685.html#fotostrecke-c49e73ec-0001-0002-0000-000000125309>. Erişim: 11.12.2022.
- Traub, R. ve Gunkel, C. (2015, 7 Mayıs). *Propaganda-Postkarten im Ersten Weltkrieg Singend in den Tod*. Spiegel Geschichte. <https://www.spiegel.de/geschichte/bildpostkarten-im-ersten-weltkrieg-a-1026685.html>. Erişim: 12.12.2022.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). İmge. İçinde *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim: 01.03.2023. <https://sozluk.gov.tr/>
- Ulağlı, S. (2018). *Ötekinin Bilimine Giriş: İmgebilim*. Motto Yayınları: İstanbul.
- Unterseher, L. (2014). *Der Erste Weltkrieg: Trauma des 20. Jahrhunderts*. Springer VS: Wiesbaden.
- Weiss, P. ve Stehle, K. (1988). *Reklamepostkarten*. Springer Basel AG: Basel.
- Yücel, H. (2013). *İmgeden Yoruma*. Ayrıntı: İstanbul.

53. Yazınsal yapıtta yanmetinler ve işlevleri¹

Erdal ÖRDEK²

Türkan SOMAN ÇELİK³

APA: Ördek, E. & Soman Çelik, T. (2023). Yazınsal yapıtta yanmetinler ve işlevleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 890-903. DOI: 10.29000/rumelide.1286188

Öz

Yazınsal yapıtların oluşum öncesi, sırası ve sonrasında; yazarın anılan süreçlerdeki zihinsel, ruhsal ve duygusal durumlarına ve diğer toplumsal, tarihsel, fiziksel koşullara dair bilgiler kimi yazarlar tarafından yapıtın içerisindeki önsöz, sonsöz, tanımlık ve dipnotlarda ya da yayımlanmasından sonra yapıta eklenen açıklamalar aracılığıyla okura sunulur. Anametin dışında kalan bu ögeler yazınbilim çerçevesinde *yanmetin* olarak nitelenir. Kuşkusuz yazarın/şairin yapıta dair çeşitli bilgileri metin dışı bazı yollarla okura açıklamasında belli amaçları vardır. Alman şair ve düşünür Johann Wolfgang von Goethe'nin "Batı-Doğu Divanı" ("West-östlicher Divan") adlı yapıtı ile Nazım Hikmet'in "Simavne Kadısı Oğlu Şeyh Bedreddin Destanı" adlı yapıtı anılan yanmetinsel ilişkiler için iyi birer örnek teşkil etmektedir. Her iki şair de yapıtlarının oluşumuna etki eden öncel ve güncel metinleri ve metin dışı kaynakları, yapıtlarına ekledikleri açıklamalarla okura sunma gereği duymuşlardır. Bu çalışmada yazar ile yapıt ilişkisi üzerine çeşitli araştırmacıların ve kuramcılarının görüşlerine yer verildikten sonra, anılan yapıtlardaki yanmetinlerin anlamları ve yapıt üzerindeki işlevleri değerlendirilecektir.

Anahtar kelimeler: Goethe, Batı-Doğu Divanı, Nazım Hikmet, Şeyh Bedreddin Destanı, yanmetinsel ilişkiler

The paratexts and their functions in literary works

Abstract

Some authors provide information about the mental, spiritual and emotional states of the author before, during, and after the formation of literary works. This information, along with other social, historical, and physical conditions, is presented to the reader in the preface, afterword, article, or footnotes. Alternatively, explanations may be added to the work after its publication. These items that appear outside the main text of a literary work, such as prefaces, introductions, and footnotes, are described as paratext in literary studies. Undoubtedly, authors or poets have specific reasons for providing information about their works to readers through non-textual means. Johann Wolfgang von Goethe's "West-Eastern Divan" ("West-östlicher Divan") and Nazim Hikmet's "The Legend of Sheikh Bedreddin, the son of the Judge of Simavne" ("Simavne Kadısı Oğlu Şeyh Bedreddin Destanı") are examples of works that showcase paratextual relations. Both Goethe and Hikmet recognized the importance of presenting the textual and non-textual sources that influenced the formation of their

¹ "Bu makale Erdal Ördek'in Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda yapmış olduğu *Goethe ve Nazım Hikmet Yapıtlarında Metinlerarası Ögelerin Yazınsallaştırım Tarzı. Batı-Doğu Divanı ve Şeyh Bedreddin Destanı Örneklerinde Bir Açıklama* adlı doktora tezinden üretilmiştir."

² Öğr. Gör., Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Isparta, Türkiye) erdal-ordek@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3265-4845 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1286188]

³ Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ankara, Türkiye) tsomancelik@gmail.com, ORCID ID: 0009-0008-0211-8383

works to readers. They achieved this through the explanations they added to their works. This study will evaluate the meanings and functions of paratexts in the works of Goethe and Hikmet, after reviewing the perspectives of various researchers and theorists on the relationship between authors and their works.

Keywords: Goethe, West-Eastern Divan, Nazım Hikmet, The Legend of Sheikh Bedreddin, paratextual relations

Giriş

Yazar ve şairlerin yapıtlarını nasıl ve hangi koşullarda meydana getirdikleri, okurlar açısından daima merak konusu olmuştur. Kuşkusuz her yazılı ya da sözlü edebiyat yapıtının bir ilk söyleyeni ya da yazanı vardır. Konusunu toplumsal ve tarihsel gerçeklikten alan yapıt, yine toplumsal ve tarihsel süreçte birikimsel olarak oluşmuş ve üzerinde uzlaşmış bir dil dizgesi aracılığıyla yaratıcısının kurgulayımı, imgelem gücü, bireysel dil beğenisi ve biçimiyle estetikleştirilerek tikel bir varlık olarak okura ulaşır. Tamamlanmış bir bütün olarak okura sunulan yapıt ile yazarının ilişkisine dair çeşitli kuramcı ve araştırmacının birbirinden farklı görüşleri vardır.

Yazınsal yapıtları salt bir metin ve dil etkisi olarak gören Rus biçimcileri ve postmodern yazın eleştirmenleri, yazarı yazınsal incelemenin dışında tutmuşlardır. Roland Barthes “Yazarın Ölümü” (“Der Tod des Autors”) adlı yazısında, yazınsal yapıtı bir dilsel olgu çerçevesinde ele alarak, yazarın yaratıcı rolünü reddetmiş, onun yalnızca var olan dilsel öğeleri çeşitli biçimlerde dağılıma soktuğunu öne sürerek yazarı tek yönlü bir tekrarlayıcı, parçaları bir araya getiren bir “yaptakçı” düzeyine indirlemiştir. Ona göre yaratıcı olan yazar değil, dilin kendisidir (bkz. Barthes, 2006: 57-58). Metinlerarasılık çerçevesinde yazarı tanımlayan Aktulum’a göre ise, çeşitli metinlerden parçaları alıp belli bir strateji ile anlamsal dönüşüme uğratarak yeni bir metne sokan ve yapıtı oluşturan kişidir yazar (Aktulum, 1999: 267). Bu yaklaşımla yazınsal yapıtın başka yapıtlarla olan söyleşim ilişkisini vurgulayan araştırmacı, yazarın yapıt üzerindeki oluşturuca katkısını da göz ardı etmemiştir. Psikanalitik bir yaklaşımla Sigmund Freud “Yazar ve Düşlem” (“Der Dichter und das Phantasieren”) adlı yazısında, yazarın düşlemi/kurgulayımı ile çocuğun oyun kurmasını karşılaştırır. Her ikisinin de son derece öznel duygusal birikimler barındırdığını ve ikisinin de düşsel yaratılarının gerçek yaşamdan nesnelere dayanak yaptığını vurgular (bkz. Freud, 2022). Bir çocuk kurduğu oyunu ne kadar ciddiye alsa da onunla gerçeklik arasındaki ayrımın farkındadır; yazar da öyle. Kula’ya göre: “Edebiyat üreticisi anlamında yazar, yazınsal metinleri ve yapıtları tinsel/düşünsel ilk ortaya çıkaran öznedir. Yazar, yapıt, yayıncı ve alımlayıcı/okuyucu, edebiyat dizgesini oluşturur. Bunlar içinde yazar belirleyicidir; çünkü o yazınsal yapıtın oluşturuca sudur” (Kula, 2016: 62). Yazarı, metne içkin ve yazınsallığın bir parçası olarak gören “yeni eleştirelilik akımı” (“New Criticism”), yazarın öznelliğini ve öz yaşantılarını önemsemiş, yapıtın oluşturuca öznesi olarak kabul etmiştir. 18. yüzyılda, Alman Romantik edebi akımın ön aşaması olarak kabul edilen “Fırtına ve Tutku” (“Sturm und Drang”) hareketi, bireysel duygu ve düşünceleri her şeyin önüne koyarak, yazarı “yaratıcı deha” olarak ön plana çıkarmıştır.

Bu genel çerçevenin yanı sıra, edebiyat dünyasında kimi yazar ve şairler öznel sanatsal birikim ve yeteneklerini ortaya koymakla kalmayıp, yapıtlarını oluştururken yararlandıkları türlü kaynakları da okura sunma gereği duymaktadır. Yapıtın giriş, önsöz, sonsöz, arka kapak yazısı, metin içindeki dipnot ve açıklamalar, yazarların bu amaçla sıklıkla kullandıkları yöntemlerdir. Kimi yazarlar ise, tamamlanmış yapıtlarına ek olarak yayımladıkları kitapçıklarda, ya da sonraki baskılarda ekledikleri bölümlerde yapıtlarının dayandığı kaynaklara, oluşum sürecinde etkili olan başka yapıtlara, kişilere, olaylara,

hazırlık ve yazım süreçlerine, yazışmalara, taslak ve karalamalara dair ayrıntılı bilgiler paylaşmaktadırlar. Yazınbilimsel olarak *yanmetin* diye adlandırılan bu metin dışı öğeler, yapıtın alımlanması sürecinde anlaşılmasını kolaylaştırma, okuru yönlendirme ve yapıta ilgi uyandırmanın yanı sıra, ticari amaçlar da taşıyabilmektedir.

Alman şair ve düşünür Johann Wolfgang von Goethe'nin, "Batı-Doğu Divanı" ("West-östlicher Divan") adlı yapıtı ile Nazım Hikmet'in "Simavne Kadısı Oğlu Şeyh Bedreddin Destanı" adlı yapıtı, anılan yanmetinsellik durumu açısından oldukça çarpıcı örnekler sunmaktadır. Goethe'nin sunduğu yanmetin, yapıtının daha iyi anlaşılabilmesi için, yapıtın sonuna eklediği "Batı-Doğu Divanı'nın Daha İyi Anlaşılması İçin Not ve Açıklamalar" ("Noten und Abhandlungen zu besserem Verständnis des West-östlichen Divans") bölümüdür (Goethe, 1974: 127-356). Şair, 1819'da yayımlanan yapıtına sonradan eklediği bu not ve açıklamalarda, kendisini divanı yazmaya özendiren kişileri, koşulları ve kaynakları; etkilendiği yazınsal, tarihsel, dinsel ve düşünsel araştırmaları ayrıntılı olarak okura sunmuştur. Benzer şekilde Nazım, 1936'da yayımlanan destanın önüne ve sonuna eklediği açıklamalarla, dipnotlarla ve son olarak ekleme gereği duyduğu "Tornacı Şefiğin Gömleği, Ahmed'in Hikâyesi, Simavne Kadısı Oğlu Şeyh Bedreddin Destanı'na Zeyl Milli Gurur" yazılarıyla yapıtının oluşumunda etkili olan belli başlı kaynakları ve unsurları ortaya koymuş; destanın içerisine eklediği bazı açıklamalarla yapıtının alımlanmasına kolaylık sağlamaya çalışmıştır (Hikmet, 2014: 475-525). Farklı dönemlerde ve koşullarda yazılmış olan iki yapıttaki bu ortak özellik, yapıtları yanmetinsel açıdan incelenmeye elverişli kalmıştır. Bu nedenle bu çalışmada iki yapıttaki yanmetinsel unsurların yapıttaki anlamları ve yapıt üzerindeki işlevleri incelenmektedir.

Yazınsal yapıtta yanmetinsellik

Yazınsal/sanatsal metni diğer metinlerden ayıran özelliklerinden biri hem üretim aşamasında hem de alımlanması bakımından öznel oluşudur. Ayrıca yazınsal metnin üretim, alımlama ve açıklama süreçlerinde estetik boyut, dilsel yapılandırma, göstergesel/göndergesel değişim, iletişimsellik, biçimsellik gibi nitelikler öne çıkar (bkz. Bülbül, 2015: 4). Çünkü yazınsal metin, anlamını ve işlevini ilk bakışta okunan ön-görünüşünde ele vermez; karmaşık ve çok yönlü bir dizge olan dilin tüm estetik olanaklarını kullanarak yazının ötesinde bir iletiyi aktarır. Üreterek ve yaratarak kendini anlatan yazar, sanatsal bir yaratım sürecinde "*estetik öğeleri ve algısal derinlikleri*" kullanır (bkz. Bülbül, 2005: 34). Bu estetik öğeler ve algısal derinlikler anlatılanı düz anlamlı bir metinden ayırıp, sanatsal düzeye çıkaran niteliklerdir. Yazar, nesnel olan dil varlığını öznel işlemlerden geçirerek işler, yeni imgelerle örüp estetikleştirerek okura iletir. İletinin kod açımı ise, okurun öznel okumasıyla anlamlandırılır. Bülbül'e göre metin, "*yaratıcı güç olarak dış dünyayı yapıtı halinde sunan yazar ile bu yapıtı üreten, devindiren alımlayıcı güç olan okurun iletişim ortamı*"dır (Bülbül, 2015: 2). Yazınsal metin, her şeyden önce çok yönlü ve çok katmanlı bir öge olan dilin dolayısıyla, yazılı ya da sözlü olarak somutlaşarak bir yapıya kavuşur ve biçimsel açıdan bir yapıtta sabitlenir. Hem konu içeriği hem de biçimsel açıdan tarihsel ve toplumsal birikimden beslenerek, dilin sanatsal olanakları ve yazarın özgün kurgulayımı sonucunda ortaya çıkan yazınsal yapıt, doğal olarak çok anlamlı, çok katmanlı, çok boyutlu, devingen ve çağrışımsaldır. Anlamsal açıdan bir metin okunduğu/alımlandığı sürece sonsuz bir devinim içinde çoğullaşır, sürekli yeni anlamlar doğurarak varlığını sürdürür. Her yeni okumada yeni bir ekin bilgisi ile karşılaşır, irdeleşir, yeni bağlamlarda yeni anlamsal ve işlevsel ilişkiler kurar.

Her metnin belli bir dil dizgesi içinde, tarihsel ve toplumsal gerçeklikten unsurlar barındırdığı ve yazarın kişisel biçimselleştirme tarzı sonucunda oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda, metne ya da yapıta bütüncül bir bakış açısı ile bakmanın gerekliliği ortaya çıkar. Kısaca her yazınsal yapıt, öncel metinlerin,

dilin, toplumun, tarihin, kültürel ve sanatsal birikimin ve yazarın özgün biçiminin bir birleşimidir. Mihail Bahtin'in vurguladığı gibi, yazınsal yapıta aktarılan yazın dışı sözcelerin (sözler, mektuplar, günlükler, iç söylem vb.) anlamı yapıtta tamamen değişir, *“üzerlerine başka seslerin yankıları düşer, yazarın kendi sesi de onlara nüfuz eder”* (Bahtin, 2016: 119). Bu aşamada yapının kaynağına ve geçirdiği metinlerarası ilişki, etkileşim ve dönüşümlere yönelik sorular gündeme gelmektedir. Söz konusu soruları derinlemesine irdeleyen çeşitli kuramcıların metinlerarasılık ve yazınsal yapıt üzerine görüşlerine burada özce yer vermek yararlı olacaktır.

Bahtin'in söyleşimsellik kuramından temellenen metinlerarasılık kuramı çeşitli düşünür ve kuramcılar tarafından farklı şekillerde açıklanmaya ve temellendirilmeye çalışılmıştır. Bahtin, metni kapalı bir yapı olarak ele alan Rus biçimcilerden farklı olarak metnin tarihsellik ve toplumsallık yönlerini de göz önünde bulundurur. Bir yapıtın öncel ve güncel başka yapıtlarla sürekli alışveriş içinde olduğunu söyler. Sözcüklerin bu alışveriş ve ilişki içinde olmadan, birbirini etkilemeden var olamayacağını savunur (bkz. Aktulum, 1999: 21-24). Ona göre metnin göndergesel niteliği aynı zamanda onu dış dünyaya ve somut gerçekliklere de açar ve onlarla etkileşime girmesine olanak sağlar. Julia Kristeva'ya göre metinlerarasılık kabaca, bir metnin başka metinlerle aralarındaki her tür ilişki; başka bir deyişle iki ya da daha fazla metin arasındaki her tür alışveriş, konuşma ya da söyleşim biçimidir. Metinlerarasılık, yazının yapıcı unsuru kabul edildiğinden her metin bir alıntılar mozağıdır ve daha önceki metinlerin yeniden yazımıdır; diyesi, her yapıt bir metinlerarasıdır (bkz. Aktulum, 1999: 11-18; Dronsch, 2007: 27). Yazıyı metin türlerinden biri olarak değerlendiren Jacques Derrida'ya göre, yazıda anlam oluşturuca özne ne yazardır ne metnin gönderide bulunduğu nesnelere ne de metnin anlamıdır. Yazının anlamı bir tür kontrol edilemeyen, hesaplanamayan ve asla tek anlamlı olmayan gelişigüzel, rastlantısal bir sonuç olarak ortaya çıkar. Bir başka deyişle yazı, anlamı aktaran değil, yaratandır (Berndt & Tonger-Erk, 2013: 56-57). Metinlerarasılık kuramına ilişkin açıklamalarında “örgü” (“Gewebe”), “ağ” (“Netz”) ve “yankı odası” (“Echokammer”) gibi eğretilmeler kullanan Roland Barthes ise, bu eğretilmeler aracılığıyla metnin yan yana dizilen sözcüklerden oluşan basit bir yapı olmadığını vurgular. Ona göre metin, bir sözcükler dizisi değil, çeşitli yazım biçimlerinin birbiriyle etkileştiği çok yönlü bir alandır. Farklı bağların iç içe geçerek durmaksızın yeniden ve yeniden sonsuz bağlantılar kurduğu bir örgüdür. Ve metin, içinde diğer metinlerin sürekli olarak yankılandığı bir odadır (bkz. Berndt & Tonger-Erk, 2013: 49-51). Michael Riffaterre de diğer kuramcılar gibi metinlerarasılığı yazınsallığın ölçütü olarak görür ve metinlerin metin dışı bir gerçekliğe değil, sürekli birbirine gönderim yaptığını savunur. Riffaterre'e göre, önceki metinler ile bir yapıt arasındaki ilişkiyi kavrayan özne okurdur. Okurun belleği ve edinci metinlerarası ögenin başka metinlerdeki varlığını kesinleyen ölçütlerdir. Okur tarafından farkına varılmadıkça, bir metin ile diğerleri arasındaki ilişki metinlerarasılık sayılamaz. Çünkü bir metin ile metinlerarası gönderge arasındaki ilişkiyi kuran okur olduğuna göre, ancak okuma edimiyle birlikte metinlerarası gönderge kendini belli eder (bkz. Aktulum, 1999: 60-61). Laurent Jenny, temelde kendinden önceki eleştirmenlerle aynı görüşleri paylaşırsa da onlardan farklı olarak metinlerarası tanımını bir ulama sokmaya çalışır. Ona göre her yazınsal okumanın ve okunabilirliğin koşulu “etkileşim” dir. Metinlerarasılık *“çok sayıda metnin, anlamın başını çeken bir anametnin ile dönüştürülmesi ve benzeştirilmesi işi”* olarak tanımlanır. Metinlerarası ilişkilerin taklit, parodi, alıntı, montaj, gizli alıntı vb. biçimlerle kurulabileceğini belirten Jenny, böylece metinlerarası etkileşimin ilk ulamaştırma örneklerini sunar (bkz. Aktulum, 1999: 72-73).

Gerard Genette, metinlerarasılığı sıkı bir yapısalcı yaklaşımla ele alır ve Bahtin ile Kristeva'nın aksine *“kurgusal bir metnin metin-dışı hiçbir gerçekliğe gönderme yapmadığını, gerçeklikten alıntılıdığını her şeyi (...) kurgunun bir unsuru durumuna getirdiğini”* savunur (akt. Aktulum, 2018b: 243). Diğer yapısalcı ve post-yapısalcıların aksine, metinler arasındaki her tür ilişki ya da etkileşim için

“metinlerarasılık” (“Intertextualität”) kavramı yerine “metinsel aşkınlık” / ”aşkın metinsellik” (“Transtextualität”) kavramını kullanan Genette, söz konusu metinsel ilişkilerin beş farklı biçimde gerçekleştiğini ve metinlerarasılığın bu tür metinsel aşkınlıklardan sadece biri olduğunu belirtir (bkz. Köppe & Winko, 2013: 130; Aktulum, 1999: 82). Ona göre metinlerarasılık “*iki ya da daha fazla metin arasındaki ortak birliktelik ilişkisidir, yani temel olarak ve çoğu zaman bir metnin başka bir metindeki somut varlığı*”dır (akt. Aktulum, 1999: 83). “Anametinsellik” (“Hypertextualität”), bir metnin (“anametn”), ondan türeyen bir metne (“yanmetin”) yalın bir dönüşüm ya da öykünmeyle bağlanması ilişkisini niteler. Oldukça kapalı ve soyut bir metinsel aşkınlık türü olan “üst-metinsellik” (“Architextualität”), bir metnin türsel olarak hangi ulama ait olduğunun belirlenebileceği metinsel ilişkidir. “Yorumsal üstmetin” (“Metatextualität”), bir metni, gönderdiği başka bir metne alıntı yapmadan, hatta adını anmadan bağlayan bir yorum ilişkisidir. Burada üstmetni anametne bağlayan bir eleştiri ilişkisi vardır. “Yanmetinsellik” (“Paratextualität”) bir metin ile metnin dışında kalan metinsel unsurlar, başlıklar, alt başlıklar, ara başlıklar, önsözler, sonsözler, uyarılar, notlar, tanımlıklar (epigraflar), resimler ve metin öncesi unsurlar (taslak ve karalamalar) ile olan ilişkiyi ifade eder. Yanmetinsellik, asıl metnin dışında kalan unsurları incelemekle birlikte okuru etkileme ve yönlendirme niteliğiyle metnin alımlanması ve yorumlanmasında rol oynar (kavramlar için bkz. Aktulum, 2011: 486; Köppe & Winko, 2013: 130). Ayrıca başta belirttiğimiz gibi, yapıtın oluşum sürecine ve yazarın yaratım sürecindeki kimi öznel durum, olay, yaşantı ve deneyimlerine yönelik okur merakını giderme işlevi görebilmektedir.

Bir yapıtın geçtiği aşamaları izlemek, ortaya konduğu zihinsel çalışma evrenini açığa çıkarmak ve yapıtı aydınlatarak tüm tarihsel bilgileri bir bütün olarak bir araya getirmek, kaynak eleştirisinin konusudur. Dolayısıyla metinlerarasılık kuramının ulamlaştırma çabalarıyla ortaya çıkmış olmakla birlikte asıl metne göre arka planda kalan yanmetinsel unsurlar, yapıtın oluşum aşamalarını, yazarın metin üzerinde gerçekleştirdiği işlemleri okura aktararak metnin kaynağına dönük bilgiler de verdiği için, bir bakıma kaynak eleştirisi alanına da girmektedir. Kaynak eleştirisinde bir gönderge yeni anlamlar kazanmaz, göndergenin ilk ve son anlamına ulaşılır. Metinlerarası bir incelemede ise göndergenin bir dizgeden başka bir dizgeye geçirdiği her türlü biçimsel ve anlamsal dönüşüm ortaya konmaya çalışılır (bkz. Aktulum, 1999: 260-264). Genette’in ulamlaştırma çabasına uygun biçimde yanmetinsellik, metinlerarasılığın dışında farklı bir metinsel aşkınlık türü olarak yapıt içerisinde herhangi bir değişim ve dönüşüm gerçekleştirme olanağından uzaktır. Bununla birlikte yanmetin yapıt, yazar ve okur arasında bir bağ kurarak alımlama sürecine doğrudan etki edebilecek niteliktedir. Öyle ki yanmetin niteliğindeki kapak, başlık, önsöz, sonsöz ve arka kapak yazıları bazen ticari kaygılarla kasıtlı olarak okuru yönlendirici ve onda kasıtlı bir algı oluşturucu özelliklerle donatılır. Yazarın ve yanmetin oluşturucu diğer öznelere yanmetinsel unsurları kullanım amaç ve niyetleri, yanmetinlerin yapıtta işlevlerini belirleyen etkenlerdir.

Batı-Doğu Divanı’nda yanmetinsel ilişkiler

Okurda ilk izlenimi oluşturan yanmetin genellikle yapıtın başlığı ve kapağıdır. “West-östlicher Divan” başlığında Arapça ve Farsçadan kökenlenen “Divan” sözcüğü bu yapıtın Doğu Edebiyatına özgü nitelikler taşıdığını daha ilk bakışta okura duyurmaktadır. Sözcüğün etimolojik kökeni, Sümercede yazı anlamına gelen “dup” sözcüğüne kadar uzanmakla beraber, bu çalışmayla ilintili yönüyle, Farsça ve Arapçada yazınsal anlamda şiir koleksiyonu, bir şairin şiirlerinin toplandığı kitap anlamlarında kullanılır⁴. Şirazlı Hafız’ın yapıtını “Der Diwan von Mohammed Schemsed-din Hafis” (“Muhammed

⁴ Divan sözcüğü için bkz. <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/divan> (29.08.2022); <https://www.etimolojiturkce.com/kelime/divan> (29.08.2022).

Şemseddin Hafız Divanı”) adıyla Almanca okuyan Goethe, kendi yapıtının başlığındaki “Divan” sözcüğüyle aynı zamanda Hafız’ın yapıtına açık gönderim yapar ve Doğu tarzında bir şiir koleksiyonu oluşturmak istediğini bildirir. Yapıtın içindeki “Moganni Nameh” ve “Saki Nameh” bölüm başlıklarını da olduğu gibi, Hafız’ın Divanı’ndan alıntılararak yapıtının Hafız’ın yapıtına bir öykünme olduğunu göstermiş olur. “West-östlich” (“batılı-doğulu”) sıfat ikiliği ise bu yapıtta Batı ile Doğunun bir araya getirildiğini, yapıtın bu iki farklı kutba özgü yazınsal özellikleri biresimleyen bir niteliğe sahip olduğunu gösterir ve bu karşıtlıktan uyandırdığı gerilimle okurun merakını kamçıl原因 bir işlevi yerine getirir. Şairin başlıkta neden önce “West” sonra “Ost” yazdığı üzerine düşünülürğünde, bu yapıtın Batıda ve bir Batılı gözünden Doğuya bakılarak yazıldığı savlanabilir. Batıdan doğuya doğru bir yönelmeyi ve açılmayı ifade ettiği için, “batı” çıkış noktası, “doğu” ise varış noktası olarak vurgulanmıştır. Yapıtın Türkçe çevirilerinde başlığı kimi çevirmenler tarafından “Batı-Doğu Divanı” olarak çevrilmiş, kimi çevirmenler tarafından ise “Doğu-Batı Divanı” diye çevrilmiştir.

Goethe’nin “Divan”ındaki bir başka yanmetinsel öge ise, “Hafız Divanı”ndan hiç değıştirmeden alıntıladediği bölüm başlıklarıdır. Goethe’nin okuduğu Almanca çevirisinde, “Divan”daki gazeller alfabetik bir sıra ile yazılmış; mesneviler, kasideler, rubailer ayrı başlıklar altında toplanmış; diğeri şiirler ise “Moganni Nameh: Buch des Sängers” (“Şarkılar Kitabı”) ve “Saki Nameh: Das Schenkenbuch” (“Sakı Kitabı”) adlı başlıklar altında derlenmiştir. Goethe’nin “Batı-Doğu Divanı” ise tematik on iki kitaptan/bölümden oluşmaktadır. Bunlardan iki tanesinin başlığı Hafız’dan alıntılanan “Moganni Nameh: Buch des Sängers” ve “Saki Nameh: Das Schenkenbuch”dur. Goethe’nin on iki kitabından her biri kendi içinde bir konu bütünlüğü taşıdığı için diğeri bölümlerden bağımsız olarak alınmaya ve incelenmeye elverişlidir. Öte yandan divan, doğu yazınında bir şairin bütün şiirlerinin belli bir düzene göre bir araya getirildiği kitap olduğu düşünülürğünde, Goethe’nin şiirlerini konularına göre farklı başlıklar altında toplayıp bir divanda bir araya getirirken de Hafız’ın divanına öykündüğü görülmektedir. Her bölümü, konu içeriğini yansıtan Farsça ve Arapça sözcüklerle isimlendirip, Farsçada kitap ve mektup anlamlarına gelen “Nameh” sözcüğü ile birleştirmiş ve altına da Almancasını eklemiştir: “Hafis Nameh: Buch Hafis” (“Hafız Name: Hafız Kitabı”) örneğinde ve yukarıda anılan başlıklarda olduğu gibi. Böylece “Batı-Doğu Divanı” başlığı, kitaptaki her bölümün Farsça ve Arapça adlandırılmasıyla yapıtın Doğulu tarzda bir divan olma niteliğini pekiştirmekle beraber, bölümlere Almanca adlarının da eklenmesiyle bu yapıtın bir “Batı-Doğu” biresimi olduğunu göstermekte ve her başlık ilgili bölümün içeriğine dair önbilgi verme işlevi görmektedir. Sonuç olarak Goethe, hem teknik olarak Hafız’dan yararlanarak kitaplarından ikisinin başlığını ondan alıntılanmış, hem de onu taklit etmeden, kendi divanını alfabetik bir sıraya koymadan, tematik bölümlere göre düzenleyerek içerik ve biçimsel açıdan özgünleştirmiştir.

“Batı-Doğu Divanı”nın ilk baskısının kapağı da dikkat çekici bir yanmetinsellik örneği sunmaktadır:



Resim 1: Johann Wolfgang von Goethe: “West-östlicher Divan”. Stuttgart, 1819. 1. Baskı.⁵

Kapakta Arapça, Farsça ve Osmanlıca kitapların kapaklarında sıklıkla rastlanan, çerçeve içine alınmış doğulu tarzda desen ve süslemeler yer almaktadır. Bu açıdan doğunun kitap süsleme ve hat sanatına gönderide bulunan kapak resminin orta bölümünde ise, Arapça harflerle “*Batılı Şairin Doğu Divanı*” yazılmıştır. Fars dili de birkaç harf farkıyla Arapça harflerle yazılmaktadır. Dolayısıyla yapıtın kapak sayfası, yazarın yapıtını Doğu’ya (özellikle de İran’a) ait yazınsal/sanatsal unsurlarla ördüğünü henüz kitabın kapağını açmadan bildiren bir yanmetindir. Hemen iç kapaktaki başlık sayfasında ise gotik harflerle kitabın künyesi yer almaktadır. Batı Avrupa’ya özgü bir yazı stili olan gotik harflerin Arap harfleriyle yan yana getirilmiş olması bu yanmetinde Batı ile Doğu arasında bir yakınlık etkisi uyandırma işlevi görmüştür. “Batı-Doğu Divanı”nın daha sonraki baskılarında yapıtı yayıma hazırlayanların da benzer bir yol izleyerek Doğu’ya özgü çeşitli motifler içeren kapaklar tasarladıkları, yapıtın içerisinde, belli yerlerde Goethe’nin yararlanmış olduğu gezgin ve şarkiyatçıların yapıtlarından resimler ve çizimler alıntılardıkları görülmektedir.

“Batı-Doğu Divanı”na eklenen “Batı-Doğu Divanı’nın Daha İyi Anlaşılması İçin Not ve Açıklamalar” (“Noten und Abhandlungen zu besserem Verständnis des West-östlichen Divans”) başlı başına bir yanmetin olmakla birlikte çeşitli tanımlık ve alıntıları da yanmetinsel unsurlar olarak kendi içinde barındırmaktadır. Yapıtın dışında olmakla birlikte, yapıta kaynaklık eden her türlü öncel metinleri ve kişileri, yapıtın oluşum sürecine ilişkin ayrıntılı bilgileri sunmaktadır. Goethe, bu not ve açıklamaların başında – başlıktan da anlaşıldığı üzere – Batı yazınına oldukça yabancı bir tarzdaki yapıtının okur tarafından daha iyi anlaşılmasını, kendisine kaynaklık eden şarkiyatçıları, tarihçileri, çevirmenleri, Doğulu şairleri ve yapıtlarını tanıtmayı amaçladığını açıklamıştır. Söz konusu yanmetinler, şairin amacına uygun olarak, Doğu yazınına yabancı olan okura yapıtın alımlanması için kolaylık sağlama işlevini görmektedir.

Not ve açıklamalar içinde “Araplar” (“Araber”) başlığı altında, büyük beğeni duyduğu Arap Edebiyatı ürünü “Muallakat”tan bir şiiri alıntılayan Goethe, okurları özendirmeye çalıştığını açıkça belirtir (bkz. Goethe, 1974: 131). Bu şiirin yanmetinsel işlevi ise, Doğu şiirinden bir örnek sunarak okuru anametinin olan “Divan”ı okumaya ve alımlamaya hazırlamaktır. Keykavus’un oğlu Gilan Şah için yazdığı, devlet

⁵ Deutsches Textarchiv: https://www.deutschestextarchiv.de/goethe_divan_1819/8 (27.05.2022).

idareci, tanrı bilgisi, kamusal bilgiler, toplumsal yaşam, ticari ilişkiler, gündelik yaşam, kişisel bakım, sanat ve edebiyat gibi kırk dört farklı konuda öğütler içeren “Kabusnâme” adlı kitabının içindekiler bölümünü olduğu gibi aktaran Goethe, Almanların bu kitabı mutlaka okuması gerektiğini belirtmiştir. Doğunun edebiyat, inanç ve düşünce kaynaklarından kendi ulusunun da yararlanması ummuştur. Dolayısıyla “Kabusnâme”nin içindekiler bölümü de “Divan”ı dolaylı olarak okura öneren bir işleve sahiptir. Açıklamaların sonuna eklenen dizin ise, yapıtı estetik nedenlerle okuyanların yanı sıra araştırma nesnesi yapacak olan yazın araştırmacılarına da yardımcı olacak bir yanmetin işlevi görmektedir.

Wer das Dichten will verstehen
 Muß ins Land der Dichtung gehen;
 Wer den Dichter will verstehen
 Muß in Dichters Lande gehen. (Goethe, 1974: 127).
 “Şiiri anlamak isteyen
 Şiirin ülkesine gitmeli;
 Şairi anlamak isteyen
 Şairin ülkesine gitmeli.”⁶

Not ve açıklamaların girişindeki bu tanımlık, şairin neden böylesine ayrıntılı bir yanmetin kaleme aldığını daha baştan okura bildirmektedir. Doğu şiirini anlamak için Doğunun kültürünü ve şairin yazınsal/sanatsal dünyasını tanımak gerekir. Goethe kendisi de Doğuya hiç gitmemiş, sahip olduğu tüm bilgileri yapıtların çevirilerinden, şarkiyatçılardan, gezginlerden öğrenebilmiştir. Bu yanmetinde okurunu da kendisi gibi metinler aracılığıyla Doğu Edebiyatına sanatsal/tinsel/düşünsel bir yolculuğa davet etmektedir. Not ve açıklamalar dışında, on iki kitaptan/bölümden oluşan yapıtın bazı bölümlerinden önce de tanımlıklar kullanılmıştır.

Zwanzig Jahre ließ ich gehn
 Und genoß was mir beschieden;
 Eine Reihe völlig schön
 Wie die Zeit der Barmekiden. (Goethe, 1974: 9).
 “Yirmi yıl gelip geçti,
 Payıma düşenlerin tadını aldım
 Bermekiler zamanı gibi,
 Bir sürü güzellikle dolu.”

“Şarkılar Kitabı” (“Moganni Nameh: Buch des Sängers”) adlı, “Divan”ın ilk kitabının başındaki bu tanımlık, Goethe’nin Doğuya ruhsal göçünün gerekçesini bildirmektedir. Bermekiler devri, Arap kültür ve sanatının en iyi ürünlerinin verildiği dönemdir. Goethe bu bilgiyi, Oelsener’in “Mohamed” adlı kitabından okumuştur. Dolayısıyla Goethe “Divan”ın henüz ilk dördlüğünde, Doğuya yaptığı bu yolculuğun asıl nedeninin sanatsal ve kültürel amaçlı olduğunu bildirmektedir. Dörtlükteki zaman sınırlaması ve “Payıma düşenlerin tadını aldım” dizesi de şairin Doğu’ya göçmek amacıyla sınırladığını kendisini oradaki zengin sanat ve kültür birikiminden yararlanmak amacıyla sınırladığını

⁶ Bu ve sonraki, Almandan Türkçeye şiir aktarımları/çevirileri makalenin yazarı tarafından yapılmıştır.

vurgulamaktadır. Tanımlığın “Hicret” (“Hegire”) adlı şiirden hemen önce yer alması da yanmetindeki göç olgusunu açıklama işlevini pekiştirmiştir. Sei das Wort die Braut genannt,

Bräutigam der Geist;
Diese Hochzeit hat gekannt
Wer Hafisen preist. (Goethe, 1974: 22).
“Tinın adı damattır,
Sözün adı gelinse;
Bu düğünü iyi bilir
Hafız’ı kim överse.”

“Hafız Kitabı” (“Hafis Nameh: Buch Hafis”) bölümüne tanımlık olarak kullanılan yukarıdaki dörtlükte Goethe, Hafız’ın “*Keiner hat noch Gedanken / Wie Hafis entschleiert. / Seit die Locken der Wortbraut / Sind gekräuselt worden*”⁷ (Hafis, 1812: 367) gazeline gönderme yapmıştır. Bu yanmetnin göndergesi olan gazelde içeriği estetik bir biçimde ifade etmenin zorluğu ve bunu başaran şairin yetkinliği vurgulanır. Düşünceyi taşıyan metin *gelin* mecazıyla belirtilip içeriğin ve sanatsallığın öznesinin ise şair Hafız olduğu vurgulanmıştır. Goethe, yazınsallık (biçim) ve düşünce (içerik) ikiliğinin biresimini *gelin* ve *damat* mecazıyla biresimlemiş ve ortaya çıkan yazınsal ürünü düğüne benzeterek güncellemiştir. İçeriğin sanatsallaştırıldığı düzlem olan *düğünü* kavrayabilen okur, onun yaratıcısı olan şairi (Hafız’ı) de tanımalı, değerini bilmeli ve övmelidir. Dolayısıyla yukarıdaki yanmetin Hafız’a adanan kitabın tanımlığı olarak da kullanılarak onu yazınsal/sanatsal açıdan övme, yüceltme işlevi görmüştür.

Sage mir
Was mein Herz begehrt?
Mein Herz ist bei dir
Halt es Wert. (Goethe, 1974: 29).
“Söyle bana
Gönlüm neyi arzular?
Gönlüm sendedir
Değerini bil.”

“Aşk Kitabı” (“Uschk Nameh: Buch der Liebe”)’nın tanımlığı olan yukarıdaki dörtlük “Hafız Divanı”ndaki şu dizelere gönderim yapmaktadır: “*Sieh! Mein Herz steht vor der Thüre, / Halt’ es doch in Preis und Ehren.*” (Hafis, 1812: 152). Hafız, “*Kalbim senin kapındadır, / Ona değer ver onurlandır*” dizeleriyle aşkı ilan edip karşılık beklerken, Goethe daha dolaysız bir ifade ile “*Kalbim sendedir / Değerini bil*” diyerek Hafız’a öykünür; dizeleri bağlamından koparmadan aşk şiirlerini içeren bölümün başına yerleştirir. “Aşk Kitabı”na giriş niteliğindeki bu yanmetin, yeni bağlamda aşk temalı şiirlerin okunmasını özendiren bir işlev görmüştür.

Şeyh Bedreddin Destanı’nda yanmetinsel ilişkiler

Nazım, “Simavne Kadısı Oğlu Şeyh Bedreddin Destanı” adlı yapıtının başında, sonunda ve metin içerisindeki dipnotlar ve sonradan yayımladığı “Milli Gurur” adlı ek açıklamalarla yapıtın oluşum sürecine yönelik bilgiler vermiştir. Bu bilgiler birer yanmetin niteliğinde olup, okuru çeşitli açılardan

7 “Düşüncenin örtüsünü hiç kimse / Açamadı Hafız gibi. / Söz denen gelinin saçları / Birbirine doluştığından beri.”

bilgilendiren ve yönlendiren işlevler içermektedir. Yapıtın başlığı okura, henüz içeriği okumaya başlamadan bir ön bilgi vermektedir. Öncelikle Şeyh Bedreddin, Nazım'ın bu yapıtının yayımlandığı zamana kadar neredeyse tüm tarih kitaplarında olumsuzlanmıştır. Oysa yapıtın başlığında bunun bir *Bedreddin destanı* olduğu bildirilmektedir. Destanlar olumlu kahramanlık anlatıları olduğuna göre⁸, yapıtın içeriği Bedreddin'i olumlamaktadır. Başlıktaki "Simavne Kadısı Oğlu" ifadesi ise destanın başkişisi olan Bedreddin'e yönelik biyografik bilgi verme işlevi görmekte, onun bir kadı oğlu olduğunu bildirmektedir. Dolayısıyla tarihçiler tarafından dinsizlikle, sapkınlıkla, isyancılıkla suçlanan Bedreddin'in bu yapıtın başlığında doğrudan hem bir kadı çocuğu olduğu bilgisiyle dindarlığı vurgulanmakta, hem de adına destan yazılacak nitelikte bir kişilik olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle başlık, bir yanmetin olarak okurda Bedreddin'e yönelik olumlu bir yaklaşım geliştirme işlevi görmektedir.

Yapıtın on dört bölümden oluşan nazım kısmının dışında, hemen başlangıcında şairin çeşitli alıntılar içeren açıklamaları yer almaktadır. Şair, hapishanedeki koşusunda bir gece yarısı Bedreddin üzerine yazılmış bir kitabı okumaktadır. Bedreddin'i yeren bu kitaptan başka çeşitli tarihçilerin de ona yönelik olumsuz yargılarını aktaran şair, Şeyh Bedreddin, Börklüce Mustafa ve Torlak Kemal'in öncülük ettiği isyanı düşünmekte ve isyanın yaşandığı döneme hayali bir yolculuk yapmak için 15. yüzyıl Osmanlı'sını kafasında canlandırmaya çalışmaktadır. Şair çeşitli düşüncelere dalmakta, bulunduğu hapishaneyi, koşusu ve diğer mahkumları betimlemekte ve o an içinde bulunduğu zihinsel, ruhsal ve duygusal durumu anlatmaktadır. Bütün bu düşünceler ve sıkıntılı ruh hali içinde Bedreddin'i tarih yazıcılarının olumsuz yargılarından kurtarmak istediğini söylemektedir (bkz. Hikmet, 2014: 475-480). Bu düşünceler içerisinde şair, uzunca betimlediği koşunun penceresinde tıpkı biraz önce hayalinde canlandırmaya çalıştığı Börklüce Mustafa'nın müritlerinin giydiği gibi *yekpare beyaz gömleli* birini görür. Bu kişi elini Nazım'a uzatır ve beraber demir korkuluklu pencereden çıkarak yüz yıllar öncesine bir yolculuğa çıkarlar. Nazım'ın yazınsal yaratım öncesi çektiği sıkıntılı durumu yansıtmaya bakımdan çarpıcı bir yanmetin olan yapıtın başındaki bu açıklamalar, şairin yapıtı oluşturmadan önce geçirdiği zihinsel ve ruhsal süreçleri, gördüğü sanrıları, okuduğu kitapları, yapıtın baş karakterine yönelik tutumunu, bulunduğu fiziksel ortamı, kısacası yazım öncesine dair şairin tüm fiziksel, psikolojik, düşünsel koşullarını, ayrıca yapıtı oluşturma amacını ve gerekçesini okura bildirme işlevi taşımaktadır. Bu uzun önbilgiler şair tarafından çeşitli betimlemelerle akıcı bir biçimde öyküleştirildiği için, okurda okuma isteği ve merakı uyandırma işlevi de görmektedir. Ayrıca şairin yanmetinde yer verdiği tarih yazıcılarının sözlerini yapıt içinde alıntılarla yeni bağlamlara soktuğu görülmektedir. Dolayısıyla okur, alıntılarının kaynaklarına dair bilgileri de yine bu yanmetinden öğrenmektedir.

Destanın üçüncü bölümünde şair, İdris-i Bitlisi'nin "Heşt Behişt" adlı kitabındaki bir bölümü şiirleştirmiş ve bu dizelerin kaynağını belirtmek için dipnot kullanmıştır:

“ – O ateş ki kalbimin içindedir
tutuşmuştur
günden güne artıyor.
Dövmüş demir olsa dayanmaz buna
eriyecek yüreğim...
Ben gayrı zuhur ve huruç edeceğim!
Toprak adamları toprağı fethedeceğiz.

⁸ TDK destan: "1. isim, edebiyat Tarih öncesi tanrı, tanrıça, yarı tanrı ve kahramanlarla ilgili olağanüstü olayları konu alan şiir, epope: Manas, Şehname, İlyada, Kalevala birer destan örneğidir." (<https://sozluk.gov.tr/>)(16.03.2023).

Ve kuvveti ilmi, sırrı tevhidi gerçekleştirip

Biz milletlerin ve mezheplerin kanunlarını iptal edeceğiz...” (Hikmet, 2014: 484-485).

Dizelere eklenen dipnotta şunlar yazılıdır: “*Mutekitlerimle âleme malikiyet için zuhur ve huruç edeceğim. Ve kuvveti ilim ve sırrı tevhidin tahkiki ile ehli taklidin kavanini millet ve mezheplerini iptal edeceğiz – Heşt Behişt sahibinin şeyhin ağzından naklen M. S. tercümesi*” (Hikmet, 2014: 485). Şair, yapıtın başındaki açıklamada adını andığı İdris-i Bitlisi’den alıntı yaparak şiirleştirdiği satırları bu dipnotta vurgulamış ve kullandığı sözlerin kaynağını okura açıklamıştır. Tarihsel bir olayı ve kişiyi destansı bir biçimde yazınsallaştıran şair, yarattığı kurguya tarih metinlerinden bir dayanak gösterme gereği duymuştur. Dolayısıyla Nazım, her ne kadar kendi ideolojik ve sanatsal yaklaşımından yeni bir Bedreddin yaratmış olsa da, bu yanmetne kahramanın salt bir kurgudan ibaret olmadığını, arka planında tarihsel bir gerçeklik yattığını vurgulama işlevi yüklemiştir.

Nazım, aşağıdaki satırların sonuna bir dipnot ekleyerek destanın bu yerinde okura bir açıklamada bulunma gereği duymuştur:

Tarihsel, sosyal, ekonomik şartların

zaruri neticesi bu!

deme, bilirim!

O dediğin nesnenin önünde kafamla eğilirim.

Ama bu yürek

o, bu dilden anlamaz pek.

O, “hey gidi kambur felek,

hey gidi kahbe devran hey,”

der.

Ve teker teker,

bir an içinde,

omuzlarında dilim dilim kırbaç izleri,

yüzleri kan içinde

geçer çıplak ayaklarıyla yüreğime basarak

geçer Aydın ellerinden Karaburun mağlupları... (Hikmet, 2014: 499).

Şair dipnotta, yenilgiye uğrayan Börklüce Mustafa ve müritlerine karşı yukarıdaki satırlarda gösterdiği acıma ve üzüntü ifadeleri nedeniyle maruz kalacağı olası eleştirileri sıralamış ve kendisini eleştirecek olan “*sol züppeler*”e değil, Marksizm’i okumaya yeni başlayanlar için bu açıklamayı yapma gereği duyduğunu belirtmiştir. Buradan anlaşıldığı üzere, bazı sol kesimler Marksizm’i saplantılı bir materyalizm ve akılcılık çerçevesinde okumakta, bireyin duygusal yanını önemsememektedir. Nazım, buna karşın Marksist bir bireyin duygusuz bir robot, bir “*makine adam*” olmadığını “*etiyle, kanıyla sinir ve kafası ve yüreğiyle tarihi, sosyal, konkre bir insan*” (Hikmet, 2014: 499) olduğunu vurgulamaktadır. Verdiği bazı örneklerle Marksist olmanın duygusuz, üzülmeyi bilmeyen, acıma duygusundan yoksun biri olmayı gerektirmediğini belirtir. Bu yanmetin çeşitli açılardan işlev kazanmıştır. Öncelikle şairin ideolojisini açıkça belirtmekle birlikte, ideolojik açıdan katı ve ön kabulcü olmadığını; aksine eleştirel bir yaklaşıma sahip olduğunu ve aynı zamanda romantik özellikler sergilediğini okura göstermektedir. Öte yandan şairin burada takındığı didaktik tutum genç okura yönelik ideolojik bir yönlendirme ve uyarı işlevi görmektedir: Komünist olmak, duygusuz ve merhametsiz olmayı gerektirmez.

Yapıtın başındaki açıklamada şair, çeşitli düşüncelere daldığı o sıkıntılı gecede aniden beyaz gömleklili bir Börklüce müridinin gelip kendisini bir yolculuğa çıkardığını aktarmıştı. On dört bölümden oluşan destan boyunca şaire rehberlik eden bu “yekpare ak gömleklili” müridin aslında Nazım’ın koğuş arkadaşı Tornacı Şefik’in akşamdan kuruması için pencereye astığı beyaz gömleği olduğu destanın sonundaki “Tornacı Şefik’in Gömleği” başlıklı bölümde açıklanmaktadır. Nazım, yaptığı yolculuğun hala etkisinden çıkamamış halde gece olanları ertesi sabah koğuş arkadaşlarına anlatınca, gerçek ortaya çıkar. Bunun üzerine arkadaşları şairden bir Bedreddin destanı yazmasını istediklerini söylerler. İlk açıklamada olduğu gibi, şairin yazmaya başlamadan önceki ruh halini ortaya koyması bakımından dikkat çekici olan bu yanmetin, şairi bu destanı yazmaya özendiren yazılı tarihsel kaynakların yanı sıra çevresindeki kişilerin de etkili olduğunu gösterme işlevi görmektedir.

Nazım’dan bir Bedreddin destanı yazmasını isteyen koğuş arkadaşlarından birinin adı Ahmed’dir. Bu kişi çocukken başından geçen bir olayı anlatır ve Nazım’dan bu hikâyeyi destanın sonuna koymasını ister. Şair de yazdığı destanın sonuna bu anlatıyı “Ahmed’in Hikayesi” başlığıyla ekler. Hikâyeye göre; Ahmed henüz dokuz yaşındayken dedesiyle birlikte Rumeli’de bir köye konuk olmuştur. Onlara köyün yolunu gösteren jandarmalara göre bu köylüler inatçı ve vergi ödemek istemeyen insanlardır. Ne Müslüman ne Hristiyan’dırlar, belki Kızılbaş belki değildirler. Konuk oldukları evin sahibi Ahmed ile dedesine Şeyh Bedreddin’in idam edilmesini, çıplak ölüsünün bir gece üç adam tarafından darağacından alınarak köylere gömüldüğünü, sonradan askerlerin cesedi bulma ihtimaline karşı bir gencin onu mezardan çıkarıp götürdüğünü ve bir daha geri gelmediğini anlatır. İhtiyar ev sahibi hikâyenin nesillerdir anlatılageldiğini ve Bedreddin’in bir gün çıkıp geleceğine inandığını söyler. Fakat Hristiyanların İsa’nın dirileceğine inandığı gibi değildir onların inancı. Onlara göre Bedreddin’in sözü, soluğu ve bakışı onların arasından çıkıp gelecektir.

Ahmed’in bu hikayesi Nazım’a kimi açılardan ilham vermiştir. Destanın son bölümünde Bedreddin’in idam edildikten sonra darağacındaki çıplak ölüsünün betimlenmesinin Ahmed’in hikayesinin etkisiyle yazıldığı açıktır. Bu açıdan “Ahmed’in Hikayesi” metinlerarası bir devinim ile anametne sokularak yazınsallaşmıştır. Hikâyede geçen coğrafi bölge ve bölgedeki insanların hem fiziksel-tipolojik, hem inançsal ve kültürel özelliklerini niteleyen yanmetin, destanın tarihsel, sosyal ve kültürel kaynaklarını okura açma işlevi üstlenmiştir. Ayrıca bu anlatı içinde anlatı, Şeyh Bedreddin’in idam edilmesini ve sonrasını, idam edildiği bölge ve çevresinde yüz yıllar sonra hala ona inananların bulunduğunu aktarmaktadır. Bu yönüyle metin, okurda söz konusu tarihsel olaya ve Bedreddin’in inançsal, düşünsel dünyasına yönelik bir merak uyandırarak, araştırılmasına özendirme özelliği taşımaktadır. Öte yandan destanın başkışisi Şeyh Bedreddin’i olumlamaya temel oluşturması açısından da dikkate değer niteliktedir.

Nazım, destanı basıma verdikten sonra “Simavne Kadısı Oğlu Şeyh Bedreddin Destanı’na Zeyl Milli Gurur” başlıklı bir metin daha kaleme almıştır. Destanın sonuna bir metin yazmayı daha önceden düşünen, fakat ne yazacağını bir türlü hatırlamayan şair, evinin penceresinden bir yağmur sonrası dağılan bulutların arasından Mimar Sinan’ın muhteşem güzellikteki eseri Süleymaniye Camisi’ni görünce birden yazacağı konuyu da hatırlar. Mimar Sinan’ın eserini bir mabetten öte Türk halk dehasının ve emekçilerinin yaratıcılığının bir simgesi olarak gören Nazım, bundan büyük gurur duyar ve umudu artar. Ahmed’in başından geçen hikâyeyi anlatmasından sonra, aralarında geçen konuşmaya dair bir yazı yazacağını hatırlar şair. Ahmed, Şeyh Bedreddin, Börklüce Mustafa ve Torlak Kemal’in öncülük ettiği halk hareketinden milli bir gurur duyduğunu belirtir. Oysa Marksistler etnik, ulusal ve inançsal unsurları dünyanın proleter halklarının birleşmesi önünde engel olarak görür ve hiçbir biçimde bu kavramları yüceltmezler. Bu noktada Ahmed, bildikleri en enternasyonalist lider olan Lenin’in bile,

1914'te "Rusların Milli Gururu" adlı bir makale yazdığını söyler. Bu makalede Lenin öze, şuurlu Rus proleterlerin Çarlığa, kapitalistlere, savaş çığırtkanlarına, vatan savunması adı altında başka milletleri ezme çabalarına rağmen özgürlük ve sosyalizm uğruna büyük mücadele vermiş olan bir Rus proleter sınıfına mensup olmaktan milli bir gurur duyduğunu yazmıştır. O halde Aydınli, Deliormanlı köylüler, yurdun emekçi kitleleri, Sakızlı Rum gemicilerle, Yahudi esnaflarla kardeş olmayı başarabilmiş ve büyük bir halk hareketini meydana getirmiş olmaktan; Bedreddin, Börklüce ve Torlak gibi isimler çıkarmış olmaktan bir milli gurur duymaya hakkı olduğunu belirtir Ahmed. Destana ek olarak yayımlanan bu yanmetin, şairin ideolojik arka planını okura somut örneklerle açma çabasını ortaya koymaktadır. Ömrünün büyük bir bölümünü Sosyalizm ve Marksizm uğruna mücadele ederek geçiren Nazım, bu öğretiler doğmadan yüz yıllar önce benzer düşünce ve amaçlarla ortaya çıkmış olan bir hareketi ve onun öncülerini destanlaştırma nedenini açıklama işlevi görmektedir. Bedreddin hareketinin Nazım'ı öncelikle ilgilendiren ve onu böyle bir destan yazmaya özendiren birincil etken, kuşkusuz bu ideolojik örtüşmede yatmaktadır.

Nazım mütevazi bir yaklaşımla Bedreddin destanının ancak bir karalamasını başarabildiğini belirtip, herkesin bu konuyu roman, şiir, resim vb. sanat dallarında işlemesi gerektiğini; araştırmacı ve bilimcilerin de Bedreddin hareketini bütün yönleriyle araştırmaları gerektiğini vurgular ve ekler:

Ne ah edin dostlar, ne ağlayın!
Dünü bugüne
bugünü yarına bağlayın! (Hikmet, 2014: 525).

Bu son dizeler dolayısıyla şair, metne öğretici ve yönlendirici bir işlev kazandırmış, tarihsel yeni koşullara uygun olarak güncellenmenin ve geleceği kurmanın yollarını aramanın gerekliliğini bildirmiştir. Ne de olsa Bedreddin de idam edilmeden hemen önce "madem bu kerre mağlubuz" demiş ve umudunu gelecek nesillere bırakmıştır. Bütün bu ayrıntılarla birlikte anılan yanmetinler okuru, bu destanı belli bir çerçeveden okumaya yönlendirme niteliği taşımaktadır.

Sonuç

Yazınsal yapıtın hazırlanışı, oluşum aşamaları, etkilendiği kaynaklar, olaylar, kişiler ve tarihsel-sosyal-ekonomik gerçeklikler, yazarın/şairin yazım öncesinde, sırasında ve sonrasındaki duygu, düşünce ve deneyimleri, yapıtın yazılış amacı, okur üzerinde bırakmak istediği etki ve alımlanması sonrasındaki yaratması istenen sonuç, yanmetinlerin çeşitli işlevleri aracılığıyla ortaya konabilir.

Bu çalışmada yanmetinlerinin işlevleri incelenen Goethe'nin "Batı-Doğu Divanı" ile Nazım Hikmet'in "Simavne Kadısı Oğlu Şeyh Bedreddin Destanı" çeşitli açılardan benzerlik ve farklılıklar göstermektedir. İki yapıt arasındaki en çarpıcı benzerlik, her ikisinin de sonuna şairleri tarafından sonradan birer ek yazılmış olmasıdır. İki yapıtın da bu ek metinlerinde yapıtın oluşumunda etkili olan kaynaklar açıklanmıştır. Bu noktada önemli bir farklılığı vurgulamak gerekmektedir: Nazım'ın Bedreddin destanına kaynaklık eden unsurlar tarih kitapları, tarih yazıcılarının aktardıkları ve çevresindeki kişilerin anlatılarından oluşmaktadır. Goethe'nin divanına kaynaklık eden yazılı unsurlar ise Fars, Arap ve Türk edebiyatlarından çevrilmiş şiirler ve bunlar üzerine yapılmış yorumlar, gezgin ve şarkiyatçıların notları, bazı tarihçi ve düşünürlerin Doğu edebiyat ve inanç dünyasına yönelik kitaplarıdır. Dolayısıyla Nazım'ın kaynakları tarihsel, Goethe'nin kaynakları ise ağırlıklı olarak yazınsal metinlerdir. Nazım'ın kaynakları, okuyup anlayabildiği Türkçe ve Osmanlıca kitaplardır; Goethe'nin ise yararlandığı tüm kaynaklar çeviri yoluyla kendisine ulaşmıştır. Nazım'ın yanmetinleri şairin yazım sürecindeki bireysel

duygu, düşünce ve ruh halini okura açarken, Goethe'nin yanmetinlerinde şairin bireysel duygu ve ruh haline dair bilgi yoktur. İki yapıt arasındaki bir başka yanmetinsel benzerlik, her iki şairin de yapıtlarını yazma amaçlarını açıklamış olmasıdır. Goethe, ciddi anlamda etkisinde kaldığı Şirazlı Hafız'ı ve diğer Doğulu şairleri anıtlarını ve tanıtmak istediğini belirtmiş; Nazım ise Şeyh Bedreddin'i tarih yazıcılarının olumsuz yargılarından çekip kurtarmak istediğini açıklamıştır. Goethe, sıklıkla tanımlık kullanmış, fakat Nazım yapıtında hiç tanımlık kullanmamıştır. Nazım destan öncesinde ve sonrasında açıklamalara ve dipnotlara yer verirken, Goethe metin içi açıklama ve dipnot kullanmamış, yapıta dair tüm ayrıntıları sonradan yayımladığı not ve açıklamalarda sunmuştur. Nazım'ın yanmetinleri hacim olarak oldukça kısa ve öz, Goethe'nin ise oldukça ayrıntılı ve hatta asıl yapıttan çok daha uzundur. Goethe'nin yabancı bir sanatsal ürüne öykünmüş olması ve bunun için çok fazla çeviri vb. aracı metne ihtiyaç duymuş olması bu sonucu doğurmuştur. İki şair de yazdıkları *yanmetinler* aracılığıyla okurlarını yönlendirmeye çalışmıştır. Fakat yönlendirme erekları birbirinden farklıdır. Nazım, açıklamalarında ideolojik bir öğreticiliği ve okumayı önerip Bedreddin hareketinin başkaları tarafından da çeşitli biçimlerde araştırılması ve sanatsallaştırılması gerektiğini öğütlerken; Goethe kendi okur kitlesine oldukça yabancı olan ve hatta olumsuz bir önyargı ile bakılan toplumların şiirini anlatmaya, öğretmeye ve sevdirmeye çalışmıştır. Öyle ki Goethe'nin, yapıtının Alman okur tarafından beklenen ilgiyi görmediği için bu denli ayrıntılı ve uzun bir ek metin yayımlama gereği duyduğu sanılmaktadır.

Kaynakça

- Aktulum, K. (1999). *Metinlerarası İlişkiler*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Aktulum, K. (2011). *Metinlerarasılık / Göstergelerarasılık*. Ankara: Kanguru Yayınları.
- Aktulum, K. (2018b). Metinlerarasılık Görüngüsünde Gerçeklik ya da Metnin Göndergeselliği. *Bilig*, 233-256.
- Bahtin, M. (2016). *Söylem Türleri ve Başka Yazılar*. İstanbul: : Metis Yayınları.
- Barthes, R. (2006). *Das Rauschen der Sprache (Kritische Essays IV)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Berndt, F., & Tonger-Erk, L. (2013). *Intertextualität. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bülbül, M. (2005). *İmgesel İletişim*. Konya: Çizgi.
- Bülbül, M. (2015). Bir Öykü Üzerinden Yazınsal Dil ve Yazınsallık. *KKEFD*, 1-11.
- Dronsch, K. (2007). Text und Intertextualität. Versuch einer Verhältnisbestimmung auf interdisziplinärer Grundlage. K. Herrmann, & S. Hübenthal içinde, *Intertextualität. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Arbeitsfeld* (s. 26-39). Aachen: Shaker Verlag.
- Freud, S. (2022, 10 18). *Der Dichter und das Phantasieren*. Projekt Gutenberg-DE: <https://www.projekt-gutenberg.org/freud/kleine1/Kapitel12.html> adresinden alındı
- Goethe, J. W. (1974). *West-östlicher Divan*. Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- Hafis, M. S. (1812). *Der Diwan. Erster Theil*. Stuttgart und Tübingen: Cottaische Buchhandlung.
- Hikmet, N. (2014). *Bütün Şiirleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Köppe, T., & Winko, S. (2013). *Neuere Literaturtheorien, eine Einführung*. Stuttgart: : Verlag J.B. Metzler.
- Kula, O. B. (2016). *Yazınsal Yapıt ve Ahmet Ümit Nasıl Okunabilir?* İstanbul: Everest Yayınları.

54. XX. Yüzyıl Başlarında Selanik Bulgarları

Veysel ÇOLAKER¹

Sadık HACI²

APA: Çolaker, V. & Hacı, S. (2023). XX. Yüzyıl Başlarında Selanik Bulgarları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 904-934. DOI: 10.29000/rumelide.1285344

Öz

M.Ö. 315 yılında kuruluşundan itibaren Selanik tarih boyunca bulunduğu coğrafi konum, sahip olduğu liman ve ekonomik potansiyeli nedeniyle sürekli gelişmiş ve önemini daima korumuştur. Buna bağlı olarak tarihi süreçte birçok kavim Selanik'e hâkim olmaya çalışmıştır. Roma İmparatorluğunun ikiye ayrılmasından sonra Doğu Roma'nın (Bizans) yönetimi altında kalan Selanik, birkaç yüz yıl içerisinde Bizans'ın zayıflamasına paralel olarak Balkan kavimlerinin sahip olmak için mücadele verdiği bir şehir olmuştur. Latinler, Grekler, Türkler, Sırp ve Ulahlar yanında Bulgarlar da bu kavimlerden biri olmuştur. Bulgarlar IX. yüzyıldan itibaren Makedonya coğrafyasının merkezi olarak gördükleri Selanik'i ele geçirmeye çalışmışlar, IX. yüzyılda bir süreliğine egemenlikleri altına almışlardır. Bu olay XIX. yüzyılda güçlenen Bulgar milliyetçiliğinde Makedonya'nın ve doğal olarak Selanik'in Bulgaristan'a ait olduğu tezinin öne sürülmesinin nedeni olmuştur. Osmanlı Devleti hâkimiyeti döneminde XIX. yüzyıl sonlarına kadar nüfusları artan Selanik Bulgarları, Bulgar Eksarhlığı'nın kurulması ile Rum Patrikhanesi'nden ayrılmış, başlarında Ruhani Reislerinin bulunduğu cemaat meclislerini kurarak Bulgar milli davası doğrultusunda çalışmaya başlamışlardır. Bu süreçte Selanik'te açtıkları eğitim kurumlarını, dini kurumları, cemiyet, kulüp gibi sosyal kurumları Bulgar milliyetçiliği doğrultusunda yapılandırmışlardır. Osmanlı Devleti'nin çöküş sürecinde Selanik Bulgarları, Selanik Vilayetinin bütün Makedonya toprakları ile Bulgaristan'a bağlanması amacı doğrultusunda şehirdeki Rumlara karşı silahlı dâhil, her türlü mücadeleyi vermişlerdir. I. Balkan Savaşı'nda Yunanistan ile ortak hareket eden Bulgar ordusunun Selanik'e girişi her ne kadar Bulgarları mutlu etmişse de kısa süre içerisinde Yunan askeri ile şehirde yaşanan çatışmalar sonucunda Bulgar ordusunun şehirden ayrılması Selanik Bulgarlarının kaderini olumsuz etkilemiştir. Ortodoks ve Katolik Bulgarlar bir bütün olarak I. Dünya Savaşı sonuna kadar Yunanlılar tarafından kurumları ile şehirden çıkarılmıştır. Bu makalenin amacı, XX. yüzyıl başlarında Selanik'te yaşayan Ortodoks ve Katolik mezhebine mensup Bulgarların diğer milletler karşısında şehirdeki durumlarını, Bulgar milliyetçiliğinin Selanik'e yansımalarını, Bulgarların sosyal, dini ve eğitim kurumlarını ortaya koymaktır.

Anahtar kelimeler: Selanik, Bulgar milliyetçiliği, Bulgar okulları, II. Meşrutiyet

1 Dr. Öğr. Gör., Pamukkale Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (Denizli, Türkiye), vcolaker@pau.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2306-3453 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285344]

2 Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Bulgar Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı (Ankara, Türkiye), shaci@ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2872-8151

Thessaloniki Bulgarians at the beginning of the 20th Century

Abstract

Thessaloniki has constantly been developing and protecting its importance thanks to its geographical location, harbour and economic potential throughout history since its foundation in 315 BC. Several folks tried to dominate Thessaloniki in history. After Roman Empire was divided into two parts, Thessaloniki was under the domination of Byzantium, it became a city that the Balkan folks struggled to have, in parallel with the decline of Byzantium in a few centuries. Bulgarians wanted to have it as well as Latins, Greeks, Turks, Serbians and Wallachians. Bulgarians tried to conquer Thessaloniki they saw as the center of Macedonian geography since the 9th century, they dominated it for a while in the 9th century. This event was the reason for the idea that Macedonia and Thessaloniki belonged to Bulgaria according to Bulgarian nationalism, which gained a momentum in the 19th century. During the domination of Ottoman Empire, the population of Thessaloniki Bulgarians increased until the end of the 19th century. Bulgarian Exarchate was founded and separated from Greek Patriarchate. They established their councils with a spiritual leader and began to work in line with Bulgarian national cause. They configured social institutions such as educational and religious institutions, communities, clubs they opened in Thessaloniki in accordance with Bulgarian nationalism. During the collapse of the Ottoman Empire, the Bulgarians of Thessaloniki gave all kinds of struggles, including armed, against the Greeks in the city for the purpose of connecting the Province of Thessaloniki to Bulgaria with all Macedonian lands. During the 1st Balkan War, the Bulgarian army that allied with Greeks, entered in Thessaloniki and this made Bulgarian happy, but the Bulgarian army left the city due to the conflicts with Greek soldiers in a short time and this affected the fate of Thessaloniki Bulgarians negatively. Orthodox and Catholic Bulgarians were exiled by Greeks until the end of the 1st World War. The aim of this article is to reveal the condition of Orthodox and Catholic Bulgarians in Thessaloniki at the beginning of the 20th Century, the reflections of Bulgarian nationalism on Thessaloniki, social, religious and educational institutions of Bulgarians.

Keywords: Thessaloniki, Bulgarian Nationalism, Bulgarian schools, the 2nd Constitutionalist Period

Giriş

Selanik, Makedonya kralı Kassander'ın M.Ö. 315-316 yıllarında eşi Thessalonike'ye ithaf edilerek kurulmuştur.³ Şehir, Makedonya İmparatorluğu'nun Büyük İskender'den sonra zayıflaması ile M.Ö. 168 yılında Roma hâkimiyetine girmiştir.⁴ Roma döneminde "Egnetia" yolunun buradan geçmesi ve limanın bulunması, Selanik'in tahkim edilmesini ve şehrin hızla gelişmesini sağlamıştır.⁵ Roma İmparatorluğu'nun dağılmasından sonra Doğu Roma'nın yönetiminde kalan Selanik, Osmanlıların fethinden önce Avarlar, Bulgarlar ve Ulahların saldırılarına direnmişse de, IX. yüzyılda Çar I. Simeon döneminde Bulgarlar Makedonya'yı ele geçirmiştir.⁶ Daha sonra Çar Kaloyan Selanik'i kuşatmışsa da alamamıştır.⁷ IV. Haçlı Seferleri sırasında Selanik Latinlerin eline geçmiştir. Şehir, Latinlerle Bizans

3 Machiel Kiel, "Selânik", *İslam Ansiklopedisi (İA.)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul, 2009, C. 36, s. 352.

4 Dilek Yücel, *Osmanlı Arşiv Belgeleri İle Selanik Vilâyetinde Komitacılık: (1890-1913)*, (Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Yakın Çağ Tarihi Bilim Dalı Basılmamış Doktora Tezi), İzmir, 2014, s. 11.

5 Selahattin Bayram, *Osmanlı Döneminde Selanik Limanı: 1869-1912*, (İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı İktisat Tarihi Bilim Dalı Basılmamış Doktora Tezi), İstanbul, 2009, s. 9.

6 Erhan Vatansever, *Bulgar Milliyetçiliğinin Doğuşu ve Bulgaristan'ın Bağımsızlığı (1841-1908)*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, (Basılmamış Doktora Tezi), Edirne, 2019, s. 15.

7 Levent Kayapınar, "Kuruluşundan Günümüze Selanik Şehri", *Türk Tarihinin Kadim Şehirleri*, (Editörler: Okan Yeşilot Bihter Gürşık Köksal), Selenge Yayınları, İstanbul, 2002, s. 450.

arasında mücadeleye sahne olmuş, 1349'da yeniden Bizans'ın eline geçmiştir.⁸ Osmanlı Devleti'nin Balkan fethine giriştiği dönemde Selanik, Osmanlı-Bizans-Venedik arasında el değiştirmiştir.⁹ Nihayet Padişah II. Murat, Mart 1430'da Selanik'i ele geçirmiş ve 1912 yılına kadar sürecek olan Osmanlı hâkimiyeti kurulmuştur.¹⁰ Bizans hâkimiyetinin son yıllarında nüfusu azalan, ekonomisi alt üst olan Selanik, Osmanlı hâkimiyetine girmesi ile yeniden eski konumunu kazanmaya başlamıştır.¹¹ Selanik, Tanzimat dönemine kadar Rumeli Beylerbeyliğine bağlı yönetilmiş, sahip olduğu Termaikos Körfezi ve limanı ile ticaret yollarının kesiştiği noktada olmasından Osmanlı Devleti'nin Balkanlarda bulunan en önemli merkezlerinden olmuştur. Ekonomik canlılık Avrupalı tüccarların da şehre akın etmesine neden olmuş, XIX. yüzyıla gelindiğinde Selanik Musevi, Müslüman, Rum, Bulgar, Ulah ve Ermenilerden oluşan Osmanlı tebaasının ve Yabancıların yaşadığı kozmopolit bir kent olmuştur.¹²

1878 Berlin Antlaşması'ndan sonra ortaya çıkan "Makedonya Sorunu" zaman içerisinde kaçınılmaz olarak bölgenin merkezi olan Selanik üzerinde düğümlenmiştir. Osmanlı'nın Makedonya topraklarında yıllarca devam Rum-Bulgar-Sırp-Ulah mücadelesi II. Abdülhamit rejimine olan güveni sarsmış, 1889'da kurulan ve daha sonra merkezi Selanik'te olan İttihat ve Terakki Cemiyeti, 1908'de Makedonya'daki çatışmalara son vererek bölgenin elden çıkmasını önlemek amacıyla Anayasanın yeniden yürürlüğe sokulmasını sağlamayı başarmıştır.¹³ Selanik merkezli hareketin başarıya ulaşmasında, Selanik'in "toplumsal yapısının belirleyiciliği" etkili olmuştur.¹⁴ Nitekim XX. yüzyıl başlarına gelindiğinde Selanik Balkan milliyetçiliğinin Makedonya'daki merkezi durumuna gelmiştir. Makedonya'da nüfusu bulunan her balkan devleti kardeşlerinin yaşadığı toprakları Osmanlı'dan koparıp bu topraklara sahip olmayı amaçlamışlardır. Helenizm'e karşı gelişen Bulgar milliyetçiliği ve propagandası Selanik'te güçlü bir yer işgal etmiştir.

A) Selanik'te Bulgar Nüfusu ve Kurumları

1860 yılında Selanik'te Slav dili konuşan sadece 150 hane bulunmaktaydı. Eksarhlığın 1870'te kurulmasından sonra şehirde Bulgar nüfusu artmaya başlamıştır. Eksarhlığın kurulması ve nüfusun

- 8 Ayşe Eryaman, *Osmanlı Devleti'nin Selanik Politikaları 1908-1912*, (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi), Tokat, 2016, s. 7.
- 9 1387 yılında Çandarlı Halil Paşa Selanik'i ele geçirmişse de Osmanlı birlikleri şehirde kesin hâkimiyet kuramamış Bizans Selanik'e 1303 yılında yeniden girmiştir. Osmanlı Devleti'ne karşı şehri koruyamayacağını anlayan Bizans 1423'te Selanik'i Venediklere satmıştır. Kiel, *a.g.m.*, s. 352.
- 10 Venedik kaynakları Selanik'in Osmanlılar tarafından alınma tarihini 13 Mart olarak vermektedir. Tayyip Gökbilgin, "Selanik", *İslam Ansiklopedisi*, Cilt 10, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1990, s. 341.
- 11 Mehmet Tuğrul, *Balkanlarda Şehir Vakıf İlişkisine Dair Mukayeseli Bir Örnek: Selanik ve Sofya*, (Basılmamış Doktora Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih ve Medeniyet Araştırmaları Anabilim Dalı, İstanbul, 2020, s. 47.
- 12 Eryaman, *a.g.t.*, s. 10.
- 13 Başlangıçta "İttihad-ı Osmani" adını taşıyan cemiyet kurucuları, Arnavut asıllı İbrahim Temo, İshak Sukuti, Çerkez Mehmet Reşit ve Abdullah Cevdet adlarındaki dört tıbbiye öğrencisidir. Adında da anlaşılacağı üzere Cemiyetin kurucuları Osmanlılık siyasetini savunmaktaydı. Tarık Zafer Tunaya, *Türkiye'de Siyasal Partiler*, C: II, Tarih Vakfı Yay. Ankara 1984, s. 19. Daha sonra bu dörtlüye, Şerafettin Mağmumi, Giritli Şefik, Cevdet Osman, Kerim Sebati, Mekkeci Sabri ve Selanikli Nazım gibi kişiler katılmışlardır. Ernest E. Ramsaur, *Jön Türkler ve 1908 İhtilali*, (Çev: Nuran Ülken), Sander Yayınları, İstanbul, 1972, s. 32. Cemiyet, yönetime muhalif kişilerle kurulan ilişki sonucu kısa zamanda büyümüş, ülke içinde ve dışında gizli şubeler açmıştır. Ramsaur, *a.g.e.*, s. 36. 1906 yılında Selanik'te bazı bürokratlardan ve III. Ordu subaylarından oluşan on kişilik bir grup "Osmanlı Hürriyet Cemiyeti" adında yeni bir örgüt kurmuştur. Osmanlı Hürriyet ve Terakki Cemiyeti diğer cemiyetlerle birleşerek İttihat ve Terakki ismini almış ve Talat, İsmail Canbolat ve Rahmi Bey'den oluşan Merkez Komitesi aracılığı ile Selanik'ten yönetilmeye başlanmıştır. Bernard Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, TTK. Ankara 2004, s. 202. Hikmet Çiçek, *Dr. Bahattin Şakir, İttihat ve Terakki'den Teşkilat-ı Mahsusa'ya Bir Türk Jakobenini*, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2001, s. 233
- 14 İlhan Tekeli-Selim İlkin, "İttihat ve Terakki Hareketinin Oluşumunda Selanik'in Toplumsal Yapısının Belirleyiciliği", *Türkiye'nin Sosyal ve Ekonomik Tarihi*, (Editör: Osman Okyar-Halil İnalçık), Ankara, 1980, s. 7

artması ile Selanik'teki Bulgar cemaatinin lideri konumundaki Salandzhiev, Bulgarların bir cemaat olarak tanınmasını istemiş, Osmanlı Hükümeti, şehirdeki Ortodoks Bulgar Cemaatini tanımıştır.¹⁵

XIX. yüzyıl sonlarında şehir nüfusu arttığı gibi Bulgar nüfusunda da artış yaşanmıştır.¹⁶ 1870'den sonra ilk olarak, çevre köy ve kasabalardan gelen 100 kadar hane Selanik'e yerleşmişler ve Eksarhlığa bağlı olduklarını beyan etmişlerdir.¹⁷ Gelen bu kişiler Makedonya'daki Rum okullarından ve Atina Üniversitesi'nden mezun olan eğitilmiş, çiftlik sahibi, tüccar veya komisyoncu idi.¹⁸ 1900'lerin başlarına kadar, anlaşılacağı gibi Selanik'in ticari ve ekonomik gelişimini kendileri için bir fırsata çevirmeyi amaçlayan eğitilmiş Bulgarlar ile gelişen sanayi sektöründe çalışarak geçimini sağlamayı amaçlayan Bulgar işçiler, şehirdeki Bulgar nüfusunun artışında önemli pay sahibi olmuşlardır.¹⁹

1882'den itibaren yıllara göre Bulgar nüfusunu gösteren aşağıdaki tablodan anlaşıldığına göre 1882'de şehirdeki Bulgarların toplam nüfusa oranı %1 iken 1907'de 4'e çıkmış, 1913 yılına kadar da bu oran az da olsa artım eğilimi devam etmiştir.²⁰ 1882-1928 yılları arasında Selanik şehrindeki Bulgar nüfusu aşağıdaki gibidir.²¹

Yıl	Toplam	Bulgar Nüfusu	Yüzde
1882 ²²	103.544	1.117	% 1,078
1890 ²³	98.930	3.799	% 3,84
1900 ²⁴	118.000	10.000	% 8,47
1904 ²⁵		3.840	
1905-1906 ²⁶		4.982	
1906-1907 ²⁷	98.930	3.697	% 3,736
1913 ²⁸	157.899	6.263	% 3,966
1920	174.390	-	
1928	244.680	-	

Tablo 1: 1882-1928 yılları arasında Selanik'in ve Şehirdeki Bulgarların Nüfusu

Yordan Zhelev'e göre, 1904'te Bulgar Eksarhlığı tarafından derlenen genel istatistiklerde, Selanik şehrinde 3.840'ı Eksarhlığa bağlı, 2.048 Eksarhlığa bağlı olmayan 5.888 Bulgar yaşamaktaydı.

- 15 Yannis Megas, *Í Varkarides tis Tessalonikis (Í Anarhiki Vulgariki Omkada ke i Vumvitikes Energias tou 1903, Trohalia (Kasnak Yay) Atina, 1994, s. 215.*
- 16 BOA. İ. DH. 1176/91921-8 (3 Nisan 1890).
- 17 Basil C. Gounaris, "Salonica", Review, Fernand Braudel Center, Vol. XVI, No: 4, 1993, s. 512.
- 18 Megas, *a.g.e.*, s. 213.
- 19 Raya Zaimova, "Katolicheskite misii, Solun i balgarite", *Solun i balgarite: istoriya, pamet, savremie*, (Derleyen Yura Konstantinova-Nadia Danova), BAN, Sofya, 2019, s. 315.
- 20 Yordan Zhelev, "Balgarskata obshtnost v osmanskiya Solun: demografiska, stopanska i sotsialna karakteristika", *Solun i Balgarite: istoriya, pamet, savremie*, (Derleyen Yura Konstantinova-Nadia Danova), BAN, Sofya, 2019, s. 152.
- 21 Veysel Çolaker, *Bir Kentin Kimlik Değişimi -Selanik- (1908-1928)*, (Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi), Denizli, 2022, s. 209.
- 22 Kemal Karpat, *Osmanlı Nüfusu (1830-1914)*, (Hazırlayan: Osman Bahadır), Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2003, s. 174.
- 23 Eki'deki 1890 yılına ait belgeye göre Selanik'te 41 Protestan, 61 Katolik ve 3.697 Eksarhlığa bağlı Bulgar bulunmaktaydı. Bu sayılar şehirdeki yerli ve yabancı uyruklu Bulgarların toplam sayılarıdır. *Istoriko Arkhio Makedonias (IAM)*, GDM, phakelos 45.
- 24 Vasil Kanchov, *Makedoniya, Etnografiya i statistika*, izd. "Prof. M. Drinov", Sofya, 1996, s. 140.
- 25 Zhelev, "Balgarskata obshtnost v osmanskiya Solun: demografiska, stopanska i sotsialna karakteristika"...*a.g.e.*, s. 152.
- 26 Selanik kazasının toplam Bulgar nüfusu olarak belirtilmiştir. BOA. DH. MUİ. 90/48-8.
- 27 1907 yılında toplam nüfus 98.930 olarak verilmiştir. Ancak bir yıl içerisinde nüfusun 1.258 kişi arttığı ayrıca belirtilmiştir. Böylece 1907 yılında şehrin nüfusunun 100.000'i aştığını söyleyebiliriz. *S.V.S.*, 1325/1907, s. 655.
- 28 Vasilis Dimitriadis, "O Plitismos tis Tessalonikis ke i Elliniki Koinotita tis Kata to 1913", *Makedonika*, Tomos 23, 1983, s. 96. Ek 3 ve 4'te 1913 yılına ait nüfus sayımı verileri ayrıntılı olarak verilmiştir.

Eksarhlığın yönetimi altında olmayan Bulgarların 1.600'ü Rum Patrikhanesi'ne, 320'si Sırp Kilisesine, 48'i Katolik ve 80'i Protestan kiliselerine bağlıydı.²⁹ Selanik valiliğine göre, 1905/1906 yılı nüfus sayımında vilayeti teşkil eden kazalardan 223.570 nüfus Eksarhane'ye kaydolmuştur.³⁰ Bu nüfusun 4.982'si Selanik Kazasına, yani Selanik şehri ve bağlı köylerine aittir.³¹ Öte yandan bazı Bulgar kaynakları, Selanik'te yaşayan Bulgar nüfusunu abartılı gösterme eğilimindedir. Tabloda 1900 yılına ait Vasil Kançov'un verdiği istatistikler bunu göstermektedir.

Şehirdeki Bulgar cemaatinin toplam sayısına ilişkin Eksarhlık verilerinin sonuncusu 10 Ağustos 1912'ye aittir. Şehirde Eksarhane'ye bağlı 1.017 hanede 4.245 kişi bulunmaktaydı. 891 Patrikhaneye bağlı Bulgar yanında, 25 hanede 75 Katolik,³² 10 hanede 50 Protestan Bulgar bulunmaktaydı. Toplamda ise şehirde 1.943 hanede 8.825 Bulgar vardı ki bu sayı Selanik'in toplam nüfusunun yaklaşık %7-8'ini oluşturmaktaydı.³³ Eksarhane'nin verdiği bu rakamlar abartılı olmalıdır. Nitekim II. Meşrutiyet döneminde şehrin üç mahallesinde yaşayan Bulgarların sayısı 6.000'i geçmemiştir. Bunlara 2.000 kadar mevsimlik işçi, küçük toprak sahibi ve ev hizmetlisinin yanı sıra çeşitli okullarda geçici olarak bulunan birkaç öğrenci ve öğretmen eklenmelidir.³⁴

XIX. yüzyıl sonlarında Katolik Bulgar nüfusunda da bir artış yaşanmıştır. 1890'da Selanik şehirde 105 hanede 411 Katolik vardı.³⁵ Aynı yıl Selanik'te 12.279 hanede 68.223 kişinin yaşadığı göz önüne alınırsa Katolik Bulgarların toplam nüfusa oranı %0,6'dır.

Balkan Savaşları'ndan sonra Ortodoks Bulgarların çoğunluğu Yunan Hükümetinin baskısı sonucunda Selanik'ten ayrılmak zorunda kalmıştır. Nüfus tablosundan anlaşılacağı üzere Yunanistan vatandaşlığına aldığı Bulgarları 1920 ve 1928 nüfus sayımlarında nüfuslarına ilişkin bilgileri yayınlamamıştır.

Selanik'te XIX. yüzyıl sonlarında gerçekleşen Bulgar nüfusundaki artış, Bulgarların şehirde kurumsal olarak varlıklarını pekiştirmelerini getirmiştir. 1870'de Eksarhlığın kurulmasını takip eden yıllarda Selanik'te Eksarhane'ye bağlı bir cemaat meclisi kurulmuş, meclisin başında bulunan Bulgar Ruhani Reisi, Ortodoks Bulgar Cemaatinin lideri olarak tanınmıştır.³⁶ Katolik Bulgarlar ise merkezi İstanbul'da bulunan Katolik Serpiskopos'una bağlı Selanik Bulgar Despotu ve cemaat meclisine bağlı olmuşlardır.³⁷ XX. Yüzyıl başlarına kadar Serpiskopos Epifanios Efendi Katoliklerin lideri iken 1900'lü yıllarda Selanik Bulgar Katolik Başpiskoposu Epiklos Efendi, Katolik Bulgarların Despotluğunu yürütmüştür.³⁸ Ortodoks ve Katolik Cemaat liderleri Selanik ve kazalarında bulunan Bulgarların haklarını korumaya çalışmış, cemaate bağlı kilise, okul ve sosyal yardım kuruluşlarını yönetmiştir.³⁹ Bulgar Ruhani Reisi cemaatin yönetiminde en büyük desteği Bulgar Eksarhlığı ve Bulgaristan'dan almıştır. Bulgar Eksarhlığı

29 Yordan Zhelev, "Balgarskata obshtnost v osmanskiya Solun: demografaska, stopanska i sotsialna karakteristika"..., *a.g.e.*, s. 152.

30 BOA. DH. MUİ. 90/48-5.

31 BOA. DH. MUİ. 90/48-8.

32 BOA. İ. DH. 1176/91921-8 (3 Nisan 1890).

33 Yordan Zhelev, "Balgarskata obshtnost v osmanskiya Solun: demografaska, stopanska i sotsialna karakteristika"..., *a.g.e.*, s. 152.

34 Megas, *a.g.e.*, s. 225.

35 BOA. İ. DH. 1176/91921-8, (22 Mart 1906/3 Nisan 1890).

36 1888'de Kozma Efendi Eksarhane'ye bağlı Ruhani Reisliğinde bulunmaktadır. Canan Seyfeli, "Osmanlı Devlet Salnamelerinde Bulgar Eksarhlığı ve Bulgar Katolikler (1847-1918)", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 52, Sayı 2, 2011, s. 172.

37 Seyfeli, *a.g.m.*, s. 173.

38 BOA. ZB. 609/37, (21 Mayıs 1323/3 Haziran 1907)

39 BOA. TFR. I. SL. 145/14488-1 (12 Mayıs 1323/25 Mayıs 1907).

Selanik cemaatinin yeni okul ve kilise açması, mezarlık kurması konularında maddi ve manevi destek vermiştir.⁴⁰

B) Sosyal Yaşam

Eksarhane'ye bağlı Ortodoks Bulgarlar şehrin batısında Çayır (Kılış), doğusunda, Aya-pat, Üç Çeşmeler,⁴¹ Yanık Manastır, Aya-Nikola,⁴² ve Hamidiye mahallelerinde ikamet etmekteydi.⁴³ Yani Bulgarlar Hipodrom'dan Aya-Nikola ve Aya- Atanassio Kilisesi'ne kadar olan bölgede ağırlıklı olarak Rum cemaatinin bulunduğu mahallelerde en çok da Esperos Sineması ile Panagouda arasındaki bölgede bulunuyorlardı.⁴⁴ Köylü ve işçi Bulgarlar, Çayır ve Kılış Mahallesi'ne yerleşmişlerdi.⁴⁵ Hamidiye Mahallesi XIX. yüzyılda geliştiği süreçte Eksarhlığa bağlı Bulgarların önemli bir kısmı buraya taşınmışlardır. 1894'te mahallede 52 Katolik ve çok sayıda Bulgar bulunmaktayken, 1900'lü yıllara gelindiğinde mahallede Bulgar nüfus 1.000'in üzerine çıkmıştır. Mahallede bulunan ve Selanik'in en işlek, zenginlerinin yaşadığı en gözde caddesi olan Yahılar'da zengin Bulgarlara ait konaklar ve mülkler az değildi. Bunlar arasında Todorov Hacı Mişev'e ait iki katlı, iki salon ve 12 odaya sahip konak dikkat çekmekteydi.⁴⁶ Katolik Bulgarlar ise şehre dağılmış durumdaydı. Önemli bir kısmı Çayır Mahallesinde yaşamaktaydı.⁴⁷

Selanik Bulgarlarının sosyal yaşamları buldukları mahallelerde kurdukları dini kurumlar etrafında şekillenmiştir. Bulgarlar yoğun olarak yaşadıkları mahallelerde kiliseler açılmıştır. Ortodoks Bulgar Ruhani Reisi Başrahıp Neofit, 1908'de Selanik'te Eksarhane'ye bağlı dört Bulgar Kilisesi bulunduğu bilgisini vermektedir. Bunlar; Panaguda Mahallesi Babat Sokağı'nda, "Aziz Kiril ve Metodiy",⁴⁸ Kemeraltı'nda "Çavuş Manastırı",⁴⁹ Vardar Mahallesinde "Aziz Vmchk Dimitri" ve Bulgar Mezarlığı'nda bulunan "Havariler Petar ve Pavel" kiliseleriydi.⁵⁰

Bulgar mezarlığında bulunan kilise, ölen Katolik Bulgarların cenaze törenleri için 1905 yılında yapılmıştır.⁵¹ Ancak kilisenin yapımına Rumlar tepki göstermişlerdir.⁵² Nitekim Rum ve Bulgarlar için Kilise, "milli" mesele haline gelmişti. Bulgarlar, Rumlar gibi Selanik'in Bulgarlara ait olduğu iddiasına bulunurken eğitim kurumları gibi dini kurumlarının sayısını arttırarak iddialarının geçerliliğinin sorgulanamamasını sağlamayı amaçlamışlardır. Bunun farkında olan Rumlar, 1905'te yeni bir Bulgar kilisesi yapımını önlemeye çalışmışlardır.⁵³ Rumların muhalefetine rağmen Osmanlı Hükümeti kilisenin yapımına izin vermiştir.⁵⁴ Bulgar Ruhani Reisi, kilisenin yapımını önleyemeyen Rumların,

40 Megas, *a.g.e.*, s. 215.

41 BOA. TFR. I. SL. 165/16439-1 (11 Teşrinisani 1323/24 Kasım 1907). Hamidiye Mahallesinde 15 hanede 33 Bulgar yaşamaktaydı. BOA. İ. AZN. 65/26-4 (6 Haziran 1321/19 Haziran 1905).

42 Hamidiye mahallesinde 13, Çayır mahallesinde 11, Yanık Manastır mahallesinde 4, Panagoda mahallesinde 1, Aya Nikola mahallesinde 1 Bulgar'ın Eksarhane'ye mensup olduğunu beyan etmesine rağmen Rum Patrikhanesi nüfus defterlerine kaydedilmiştir BOA. TFR. I. SL. 160/15955-2 (20 Kanunuevvel 1322/23 Aralık 1906).

43 Vasilis K. Kolonas, "İ Ektos ton Teihon Epektasi tis Tessalonikis, İkonografia tis Sinikias Hamidiye 1885-1912", *APT (Aristo Üniversitesi)*, Didaktoriği Yatrivi, Tessaloniki, 1991, s. 102.

44 Megas, *a.g.e.*, s. 214.

45 Dimitriadis, *a.g.m.*, s. 96.

46 IAM. OTX, Defter No: 923, s. 6.

47 BOA. İD. 1176/91921-7, (4 Şubat 1305/16 Şubat 1890).

48 Kilisenin duvarları 1905 yılı ocak ayında tamir edilmiştir. BOA. İ. AZN. 65/26-3, 19 Kânunusani 1320 (1 Şubat 1905).

49 BOA. İ. AZN. 65/26-4, 6 Haziran 1321 (19 Haziran 1905).

50 Yordan Zhelev, "Balgarskata obshtnost v osmanskiya Solun: demografiska, stopanska i sotsialna karakteristika"...*, a.g.e.*, s. 154.

51 Kolonas, *a.g.t.*, s. 103.

52 Mezarlıkta bir Bulgar kilisesi inşasına ilişkin 1896 yılı sonlarından itibaren kayıtlar mevcuttur. BOA. BEO. 881/66039-2, (3 Kânunuevvel 1312/25 Aralık 1896); BOA. İ. AZN. 24/31-2, (28 Kanunusani 1312/9 Şubat 1897).

53 Kilise Bulgar Tüccar Teodor Mişo'nun bağışladığı arazi üzerine 800 liraya inşa edilmiştir. BOA. İ. AZN. 65/26-5 (6 Haziran 1321/19 Haziran 1905).

54 BOA. DH. MKT. 1072/7-2-2, (20 Nisan 1322/3 Mayıs 1906).

birçok defa kiliseyi soyduğunu iddia etmiştir. Kiliseye yönelik saldırıları önlemek amacıyla Hükümet, Mezarlığı 400 adım mesafede olan karakol barakasını mezarlık girişine almıştır.⁵⁵ Öte yandan Rumeli Müfettişliği yaptığı soruşturma sonunda, soygunların adı vakalar olduğunu beyan etmiş, Polis Müdürlüğü bir yıl sonra barakayı kaldırmıştır.⁵⁶

Yine 1900 yılından itibaren Bulgarlar Hamidiye (Yahılar) Mahallesi'nde bir kilise inşa etmek istemişlerdir. Bu tarihlerde Rum-Bulgar çatışması nedeniyle kilisenin inşasına izin verilmemiş olacak ki, 1904 yılı başlarında Bulgar Ruhani Reisi konuyu yeniden gündeme getirmiştir.⁵⁷ Nihayet 1906'da, Bulgarlara Hamidiye Mahallesi'nin kuzeyinde beşinci bir kilisenin yapım izni verilmiştir.⁵⁸ Aynı yıl yapımına başlanan kilise Selanik'in Yunanistan tarafından işgalinden sonra tamamlanabilmiştir.⁵⁹ Hamidiye Mahallesi'nde Bulgar nüfusunun az olması, inşa edilen kilisenin Musevi Hirsh, Rum, Rus, İtalyan Hastaneleri ile Rum Yetimhanesi yakınında bulunması, Bulgarların mahallede diğer cemaatlerle rekabet etme amacını taşıdıklarının bir göstergesidir.

Katolik Bulgarların ise 1890 yılına kadar kendilerine ait bir kiliseleri olmamış ve ibadetlerini şehirde bulunan Latin Katolik Kilisesi'nde yapmışlardır. 1889'da şehrin doğusunda Vardar Kapısı dışında bulunan ve yeni gelişmekte olan Çayır Mahallesi'nde bir kilise kurmak için girişim başlatmışlardır. Bulgar Katolik Mezhebi Despot'u Lazar Mladenov, İngiliz tebaasından Mösyö Federiko Şarno'dan 2.860 metrekaare bir arsa satın almış, Hükümetten arsaya kilise yapma izni istemiştir.⁶⁰ Osmanlı Hükümeti, yerleşik Katolik Bulgar az olmasına rağmen⁶¹ Selanik'in kasaba ve köylerinden günlük şehre gelip giden Katolik Bulgar'ın da azımsanamayacak derecede olduğunu düşünerek kilisenin yapımına izin vermiştir.⁶² Kilise 3 Temmuz 1890'da ibadete açılmıştır.⁶³

Bulgarlar ölülerini şehirde bulunan iki Bulgar Mezarlığına defnetmişlerdir. Bunlardan biri şehrin doğusunda Kalemeriye kapısı dışında, diğeri şehrin batısında Vardar kapısı haricinde idi. Kalemeriye kapısı dışındaki Bulgar Mezarlığı, görselden de anlaşılacağı gibi Rum cemaatine ait Rum Evangelistria Mezarlığı ile Müslüman Mezarlığının bitişiğinde bulunmaktaydı.⁶⁴

55 Kasım 1906'da Selanik Bulgar Ruhani liderinin verdiği bilgiye göre: kimliği belirsiz şahıslar mezarlığa girerek kabristanın içinde bulunan odanın kapı kilidini kırarak 1 bağ makası, 2 demir kazma 100 dirhem mum ve mezarının giyim eşyalarını çalmışlardır. Kabristanda bunun gibi olaylar 1903 yılından itibaren yoğunlaşmış, Bulgar Ruhani Reis'inin valiliğe başvurusu üzerine kabristana 400 adım uzaklıkta bulunan karakol barakası kabristan önüne alınmıştır. 1906 tarihinde bu barakanın kaldırılması hırsızlık olaylarının tekrar başlamasına neden olmuştur. BOA. TFR. I. SL. 131/13049-1, (31 Teşrinievvel 1322/13 Kasım 1906).

56 BOA. TFR. I. SL.131/13049-1-2, (28 Kânunuevvel 1322/10 Ocak 1907).

57 BOA. TFR. I. SL. 30/2927-1, (20 Şubat 1319/4 Şubat 1904). 1905 yılı ortalarında şehirde 150 Bulgar hanesi mevcuttur. Bunun 53'ü Hamidiye Mahallesi'nde bulunmaktadır. BOA. İ.AZN. 65/26-7, (6 Haziran 1321/19 Haziran 1905).

58 BOA. DH. MKT. 1077/7-1, (26 Nisan 1322/ 9 Mayıs 1906), Yannis Megas iznin 1907 yılında verildiğini yazmaktadır. Megas, *a.g.e.*, s. 224.

59 Talia S. Mantopoulou, *Tiriskeftiki Arhitektoniki sti Tessaloniki Kata tin Teleftea Fasi tis Tourkokratias (1839-1912), Eklisies-Sinagoges, Camia*, Didaktörleri Yatırı, Thessaloniki, 1989, s. 551.

60 Arsa alım bedeli olan 3.200 lira ve yapım için harcanan para Bulgar Katolik cemaatinden toplanmıştır. BOA. İ. DH. 1176/91921-5, (12 Ekim 1889).

61 Mahallede 186 hanede 1.628 kişi yaşamaktaydı ve bunun yalnızca 52 tanesi Katolik Bulgar idi. BOA. İD. 1176/91921-7, (4 Şubat 1305/16 Şubat 1890).

62 Kilise 28 metre uzunluğunda, 18 metre genişliğinde ve 10 metre yüksekliğinde ve yine üç metre boyunda bir kapı ve 20 pencere olarak inşa edilmesi öngörülmüştür. BOA. İ. DH. 1176/91921-4, (2 Mayıs 1305/14 Mayıs 1889).

63 Zaimova, *a.g.m.*, s. 319.

64 Vasilis. K. Kolonas, *İ Ektos ton Teihon Epektasi tis Tessalonikis, İkonografia tis Sinikias Hamidiye 1885-1912*, Didaktörleri Yatırı, APT (Aristo Üniversitesi), Thessaloniki, 1991, s. 102.



Resim 1 (Kaynak: Ch. K. Papastathis-Evangelos. Hekimoglou, *The Great Fire of Thessaloniki* (1917), EN Manos Ltd, Thessaloniki, 2010, s. 63.)

Bulgarlar mezarlık içine 1897’de Padişah iradesiyle bir kilise inşa etmişler, bu girişim Rumları öfkelen-dirmişti. Ancak Rumlar 1900 yılında Rumlar, Bulgar Kilisesi ve mezarlığını tanımak zorunda kalmışlardır.⁶⁵ Vardar kapısı dışındaki mezarlık daha yeni idi ve Katolik Kilisesi ile Agia Paraskevi Kilisesi yakınlarında küçük bir alanı kaplamaktaydı.⁶⁶

Selanik Yunanistan’ın eline geçtikten sonra, 1913 yılında şehrin doğusundaki Bulgar Mezarlığı Yunanistan Hükümeti tarafından Evangelistria Rum Mezarlığına katılmıştır.⁶⁷

C) Bulgarların Eğitimi

Osmanlı Devleti’nin Makedonya toprakları üzerindeki rekabette eğitim kurumları önemli bir rol oynamıştır. 1878 Berlin Kongresi’nden sonra Makedonya’da Bulgar Eksarhlığına bağlı eğitim kurumları

65 BOA. İ. AZN. 24/31-1 (13 Mart 1897)

66 Evangelos, Hekimoglou, *Tessaloniki 100 Hronia Apo tin Apelevterosi*, (haz. Dimitris Benekos-Aleksis Skanavis), Thessaloniki, 2012, s. 86.

67 Ch. K. Papastathis-Evangelos. Hekimoglou, *The Great Fire of Thessaloniki* (1917), EN Manos Ltd, Thessaloniki, 2010, s. 62.

ortaya çıkarırken⁶⁸ Bulgar varlığını ve etkisini arttırmak amacıyla, Selanik Vilayeti genelinde de Bulgar okulları açılmıştır.⁶⁹ Selanik'te Bulgar okullarının açılması diğer cemaatleri şüpheye düşürmüştür. Tercüman-ı Hakikat gazetesi 2 Aralık 1881 tarihli sayısında Selanik'te açılmak istenen Bulgar eğitim kurumlarının Bulgar propagandası çerçevesinde hareket edeceğini iddia etmiştir.⁷⁰ Bulgarların Selanik'te okul açmalarının diğer nedeni şehirde bulunan Bulgarlar arasında diğer cemaatlere göre okuryazar oranının az olması idi. 1907'de şehirde Eksarhane'ye bağlı 3.275 Bulgar'ın 1.619'u okuma yazma bilmekteydi. 1.656 Bulgar eğitimsizdi. Yani Selanik'te bulunan Bulgarların %36'sı okuma yazma bilmemekteydi.⁷¹

Selanik'te ilk Bulgar okulunun ne zaman açıldığına dair kesinlik yoktur. 25 Mart 1912 tarihli bir belge 1860 yılına işaret etmekteyse de bu pek mümkün görünmemektedir.⁷² Nitekim diğer birçok arşiv kaydında ilk Bulgar Okulunun, 1880 yılı ortalarında Burhan Mahallesi'nde Nalbantlar Tekkesi karşısında erkek okulu olarak açıldığı yazılmaktadır. ⁷³ Yunan kaynaklarına göre ise şehirde ilk Bulgar Okulu, 1871 yılında Kılıkış Mahallesi'nde, Agios Athanasios Kilisesi yanında⁷⁴ İ. Pepas'ın evinde Salandzhiev tarafından açılmıştır.⁷⁵ Öte yandan 1882 yılı sonlarında bu okulun avlusunda yapılan ek binada bir kız okulunun eğitim öğretime başladığı tartışmasızdır⁷⁶ 1890'ların başlarında okul sayısı dörde çıkmıştır. 1893 yılı Vilayet Salnamesine göre, bunlardan ikisi ilkokul (ibtidai) ikisi ortaokul (rüştiye) idi.⁷⁷ 1900'lü yıllarda okul sayısı altıya çıkmıştır. Erkek ve kız ortaokulları bu süreçte liseye çevrilmiş, iki yeni karma ilkokul açılmıştır.⁷⁸ Meşrutiyetin hemen öncesinde ise şehirde Bulgarlara ait okul sayısı altıya yükselmiştir. Bunlar:⁷⁹

Sıra No	Okulun İsmi	Bulunduğu Mahalle	Açılış Tarihi	Öğrenci Sayısı
1	Bulgar Erkek Lisesi ⁸⁰	Kılıkış	1880	Gündüzlü 101 Yatılı ücretli 31 Yatılı ücretsiz 5
2	Bulgar Kız Lisesi ⁸¹	Kılıkış	1882	Ücretli 69 Ücretsiz 114
3	Bulgar Erkek ve Kız Okulu ⁸²	Aya Tanaş	1892	Erkek 125 Kız 104

- 68 1882-1883 eğitim öğretim yılında Makedonya'da 323 Bulgar öğretmen görev yapmakta ve 14.815 Bulgar öğrenci eğitim görmekteydi. Köseoğlu, *a.g.m.*, s. 218. Sırbistan Sefareti, 1895 yılında bütün Makedonya'da 32.000 çocuğun eğitim gördüğü 602 Bulgar okulu olduğu bilgisini vermektedir. BOA. İ. MF. 3/13-1, (22 Ağustos 1895).
- 69 BOA. MF. MKT. 74/50-1, (19 Ocak 1882).
- 70 BOA. MF. MKT. 72/107-1, (15 Aralık 1881).
- 71 Yordan Zhelev, "Balgarskata obshtnost v osmanskiya Solun: demografiska, stopanska i sotsialna karakteristika"..., a.g.e., s. 166.
- 72 BOA. ŞD. 2076/17-1 (13 Teşrinievvel 1326/27 Ekim 1910).
- 73 BOA. HR. SYS. 2943/20-1 (31 Aralık 1882).
- 74 Vasilis. K. Kolonas, *İ Ektos ton Teihon Epektasi tis Tessalonikis, İkonografia tis Sinikias Hamidiye 1885-1912*, Didaktörleri Yatırları, APT (Aristo Üniversitesi), Tessaloniki 1991, s. 102.
- 75 Maria Litina, "Danni za istoriyata na Solunskata balgarska obshtina ot gratskite izvori (1880-1910)" *Solun i Balgarite: istoriya, pamet, savremie*, (Derleyen Yura Konstantinova-Nadia Danova), BAN, Sofya, 2019, s. 145.
- Megas, *a.g.e.*, s. 215. Köseoğlu Selanik'te ilk Bulgar okulunun 1867'de açıldığını yazmaktadır. Köseoğlu, *a.g.m.*, s. 218.
- 76 BOA. HR. SYS. 2943/20-1 (31 Aralık 1882).
- 77 *Selanik Vilayeti Salnamesi (SVS) 1311/1893*, 12. Defa, Selanik Hamidiye Mekteb-i Sanayi Matbaası, s. 565.
- 78 *Selanik Vilayeti Salnamesi (SVS) 1318/1900*, 16. Defa, Selanik Hamidiye Mekteb-i Sanayi Matbaası, s. 353.
- 79 SVS, 1325, s. 512-513. II. Meşrutiyet'in hemen öncesinde 1907-1908 eğitim öğretim yılında şehirde çeşitli derecelerde 86 okul bulunmaktaydı. Bu okulların 26'sı Müslüman, 22'si Musevi, 20'si Rum, 6'sı Bulgar ve geri kalanları Selanik'te misyonları bulunan Yabancı devletlere aitti. Çolaker, *a.g.t.*, s. 300.
- 80 SVS, 1325/1907, s. 511.
- 81 SVS, 1325/1907, s. 512.
- 82 SVS, 1325/1907, s. 512. Okul 1892 tarihinde Aziz Dimitar adına inşa edilmiştir Megas, *a.g.e.*, s. 223.

4	Bulgar Erkek ve Kız İlkokulu ⁸³	Hamidiye Mahallesi	1900	Erkek 66 Kız 87
5	Bulgar Erkek ve Kız Okulu	Vardar Kapısında	-	Erkek 37 Kız 33
6	Bulgar Ticaret Okulu ⁸⁴	Kılıkış	1905	361

Tablo 2: XX. Yüzyıl Başlarında Selanik'te Bulgar Okulları

1880'de ilköğretim kurumu olarak eğitim öğretime başlayan ilk Bulgar Okulu gelişerek 1890'larda liseye çevrilmiştir. Selanik Yunan Konsolosu Petros Logothetis, 1883 yılında okul için yılda 6.745 lira harcadığı, iyi maaş alan 14 öğretmenin görev yaptığı bilgisini vermektedir.⁸⁵ Bulgarların "Aziz Kiril ve Metodiy Lisesi" adını verdikleri okulda, Bulgarcanın yanı sıra Latince, Fransızca, Türkçe ve Yunanca öğretilmiştir. Eğitim kalitesi oldukça yüksek olan lisede, fizik ve kimya atölyeleri ile bir meteoroloji istasyonu bulunmaktaydı.⁸⁶ Okulun yatılı öğrenci de kabul ettiği anlaşılmaktadır. Nitekim 1907 yılı salnamesine göre okulda ücretli ve ücretsiz toplam 137 öğrenci eğitim görmekteydi.⁸⁷ 1910 yılında binası tamir edilemeyecek kadar yıprandığından üç katlı yeni bir binanın yapılması kararlaştırılmıştır.⁸⁸ Yeni bina Hayreddincik Mahallesi'ne, Ayasofya ve Olimpos'un köşesine yapılmış, 1912 sonbaharında eğitim öğretim yeni binada devam etmiştir.⁸⁹ Selanik'teki Bulgar Lisesi, Bulgarlar için bir gurur kaynağı olmuş, onların şehirdeki varlıklarını simgelemiştir.

Bulgar Kız Lisesi, Erkek Lisesinin bahçesinde açılmıştı. Lise, yeterli öğretmen kadrosu ve geniş kitaplığı ile⁹⁰ iyi bir eğitim öğretim vermiştir. 1907'de okulda müdür dâhil sekiz erkek, beş kadın öğretmen bulunmaktaydı ve okulda 133 öğrenci kayıtlıydı.⁹¹ Kılıkış, Hamidiye ve Vardar kapısı dışındaki erkek ve kız okulları karma eğitim yapan ilköğretim seviyesindeki okullardı.

Ticari faaliyetin hızla arttığı ve buna paralel olarak şehirdeki her cemaatin ve Avrupa devletlerinin emperyalist bir anlayışıyla "Ticaret Mektepleri" açtığı XX. yüzyıl başlarında Bulgarlar da bir ticaret okulu açmışlardır. 1905 yılında Lisenin bir şubesi olarak Damyan Petrov'un evinde yatılı eğitim vermeye başlamıştır. Ancak yatak kapasitesinin yetersizliği nedeniyle öğrencilerin birçoğu şehirde bulunan hanlarda ve kiralanmış evlerde barındırılmışlardır. Öte yandan okul binasının sağlık açısından elverişli olmaması Bulgarları yeni bina arayışına itmiştir. 1907-1908 eğitim öğretim yılında okulun Fındık Mahallesinde bulunan İtalyan tebaasından Albert Şaki'nin evine taşınması düşünülmüştür. Bu binanın da yetersiz kalacağı görülünce, Terakki Mektebi Müdürü İsmail Efendi'nin Hayreddincik Mahallesi Hasan Paşa Sokağı'nda bulunan binası kiralanarak okulun buraya nakledilmesi kararlaştırılmıştır.⁹² Binanın etrafının yüksek duvarlarla çevrili olmaması ve çevrede bulunan evlerden okulda yapılan

83 SVS, 1325/1907, s. 513. 1910'da ilkokul ve anaokulu kısmında 117 öğrenci vardı. Megas, *a.g.e.*, s. 223. 1912 tarihinde öğrenci sayısı 157'ye ulaşmıştır. Vasilis. K. Kolonas, *İ Ektos ton Teihon Epektasi tis Tessalonikis, İkonografia tis Sinikias Hamidiye 1885-1912*, Didaktörleri Yatırımı, APT (Aristo Üniversitesi), Tessaloniki 1991, s. 103.

84 Megas, *a.g.e.*, s. 224.

85 Maria Litina, "Danni za istoriyata na Solunskata balgarska obshtina ot gratskite izvori (1880-1910)" *Solun i Balgarite: istoriya, pamet, savremie*, (Derleyen Yura Konstantinova-Nadia Danova), BAN, Sofya, 2019, s. 145.

86 Megas, *a.g.e.*, s. 219, 220.

87 *Selanik Vilayeti Salnamesi (SVS), 1325 (1907)*, Yirminci Defa, Selanik Hamidiye Mekteb-i Sanayi Matbaası, s. 512.

88 BOA. ŞD. 2076/17-9 (25 Mart 1912). Mektebin yeniden inşasına ilişkin, 13 Ekim 1912 tarihli mazbatada mektebin bulunduğu yerin Bulgar Eksarhlığı tarafından bağışlandığını ve yapılacak olan yeni binanın 52 metre uzunluğunda, 35 metre genişliğinde 16 metre yüksekliğinde olacağı belirtilmiştir. BOA. ŞD. 2076/17-1 (27 Ekim 1910).

89 Megas, *a.g.e.*, s. 220.

90 1901-1902 eğitim öğretim yılında okulda bir kütüphane kurulmuştu. Ancak uzun süre atıl kalan ve gelişemeyen kütüphaneye 1909-1910 eğitim öğretim yılına kadar ancak 272 bilimsel ve pedagojik kitap konulabilmiştir. Bir yıl sonra ise kütüphanedeki kitap sayısında hızlı bir artış olmuştur. Yura Konstantinova, "Balgarskata devicheska gimnaziya "Sv. Blagoveshtenie" v Solun", *Solun i Balgarite: istoriya, pamet, savremie*, (Derleyen Yura Konstantinova-Nadia Danova), BAN, Sofya, 2019, s. 202.

91 SVS. 1325 (1907), s. 512.

92 BOA. TFR. I. KNS. 9/855-1-1 (17 Eylül 1323/30 Eylül 1907).

faaliyetlerin görülebilmesi mahalle halkının itirazlarına neden olmuşsa da⁹³ Osmanlı Hükümeti okulun açılmasına onay vermiştir.⁹⁴

Selanik Bulgarları iyi eğitilmiş öğretim kadrosu ve yatılı öğrenci kabul etmesi nedeniyle Osmanlı Hükümetinin açtığı Selanik İdadisine (Lise) büyük ilgi göstermişlerdir. 1907-1908 eğitim öğretim yılında Selanik İdadisinde bulunda 418 öğrenciden⁹⁵ 14'ü Bulgar'dı ve Bulgar Ruhani Reisi sayının arttırılmasını rica etmiştir.⁹⁶

Selanik'te Bulgar okullarının sayı ve kapasitesinin, cemaatin nüfusuna oranla yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Birçok Bulgar aile, çocuklarını Fransız, Alman ve İtalyan misyonlarının açtığı okullarına gönderme ihtiyacı hissetmişlerdir. Bunların başında 1907 yılında Zeytinlik adı verilen bölgede Fransız Konsolosluğu'na bağlı ve giderleri Bulgar Katolik Cemaati tarafından karşılanarak açılan "Bulgar Katolik Okulu" gelmekteydi. Okul öğrencilerinin çoğunluğu Bulgar'dı.⁹⁷ Diğer Fransız okullarında da çok sayıda Bulgar öğrenci vardı. 1907-1908 eğitim öğretim yılında Fransız Lisesi'nde beş Bulgar öğrenci bulunmaktaydı.⁹⁸ Yine 1909-1910 eğitim öğretim yılında Fransız "Sör de Şarite Okulu"nda 16 Bulgar öğrenci eğitim görmekteydi.⁹⁹ Bulgarların Alman okullarını da bir seçenek olarak değerlendirdiğini söylemek mümkündür. Nitekim 1910'da Alman Lisesinde okuyan Bulgar sayısı beş iken bir yıl sonra 11'e yükselmiştir.¹⁰⁰

Selanik'teki Bulgarlar Müslüman, Rum ve Museviler kadar varlıklı değildi. Bulgarların çoğu şehirde bulunan fabrikalarda ve bazı küçük işletmelerde işçi olarak çalışmaktaydı. Bu nedenle Bulgar Cemaatinin okul sayısını ve öğrenci kapasitesini arttıracak maddi gücü bulunmamaktaydı. Nitekim 1906 yılında Bulgar Ruhani Reisi Teofit Efendi, ilkokullarda okuyan 600 Bulgar çocuğun 300'ünün ailelerinin fakir olduğunu, ortaöğretime devam eden öğrencilerin de ailelerinin çoğunun maddi bakımdan güçsüz olduğunu yazmaktadır.¹⁰¹ Bu nedenle okulların tamiri, bakımı ve öğrencilerin ihtiyaçları, Makedonya'nın diğer bölgelerinden toplanan bağışlar ve Selanik Rus Konsolosluğu'nun fonları ile merkezi Sofya'da olan Moskova Eğitim Derneği tarafından karşılanmaktaydı.¹⁰² Zaman zaman da Bulgar Ruhani Reisi öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması adına piyango ve tiyatro gösterileri düzenlemekteydi. 1906 yılında düzenlenen bir tiyatro ve iki piyangodan 200 liradan fazla para toplanmıştı. Bulgar Kız Lisesi öğrencilerinin el işi dokumaları üzerinden gerçekleştirilen piyango gelirinin bir kısmı öğrencilerin ihtiyaçları için harcanmış, 40 liradan fazlası da fakir öğrencilerin ailelerine dağıtılmıştır.¹⁰³

İdari bakımdan Bulgar Ruhani Reisine bağlı olmakla birlikte okulların yönetiminde Bulgar Tüccar Vekâleti etkili olmuştur. Ruhani Reis ve Tüccar Vekili, okulların yönetimi ve öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması yanında öğretmenlerin yetkinliğinin arttırılması yönünde çalışmalar yürütmüştür. Bu çalışmalar Bulgarların eğitime verdikleri önemi göstermektedir. Örneğin 1908 yılında Bulgar Ruhani

93 BOA. TFR. I. KNS. 9/855-1-2 (4 Teşrinievvel 1323/17 Ekim 1907).

94 BOA. TFR. I. KNS. 9/855-1-1 (17 Eylül 1323/30 Eylül 1907). Yannis Megas, Ticaret Okulunun 1904'te eğitime başladığını yazmaktadır. Megas, *a.g.e.*, s. 220.

95 SVS, 1325/1907, s. 468.

96 BOA. TFR. I. KNS. 9/846-1 (14 Ağustos 1323/27 Ağustos 1907).

97 BOA. TFR. I. SL. 129/12851-1. Makedonya'da Katolikliği yaymak amacıyla yoğun bir eğitim faaliyetine atılan Fransız misyonerler, bölgede nüfusları oldukça fazla ve diğer cemaatlere göre geri kalmış olan Ortodoks Bulgarları hedef almışlardır. Özellikle Selanik Gevgili ve Avrethisar kazalarında Katolik okulları açmışlardır. BOA. TFR. I. SL. 145/14488-2, (19 Mayıs 1323/1 Haziran 1907).

98 Bouroutus, *a.g.t.*, s. 162

99 Bouroutus, *a.g.t.*, s. 181).

100 Andreas Bouroutus, "İ Siniparksi Ton Diaforetikon Kinotiton Sta Matitika Edrana İ Periodis Tis Germanikis Sholis Tessalonikis" *Evreiko Mousio Tessaloniki*, Tessaloniki 2012, s. 273.

101 BOA. TFR. KNS. 8/782-2, (16 Aralık 1906).

102 Maria Litina, "Danni za istoriyata na Solunskata balgarska obshtina ot gratskite izvori (1880-1910)" *Solun i Balgarite: istoriya, pamet, savremie*, (Derleyen Yura Konstantinova-Nadia Danova), BAN, Sofya, 2019, s. 145.

103 BOA. TFR. KNS. 8/782-2, (16 Aralık 1906).

Reisi, ortaöğretim (rüştiye ve idadi) öğretmenlerinin Türkçelerinin geliştirilmesi, ilkökul öğretmenlerinin pedagojik olarak yeterli hale gelebilmesi, öğretmenlerin arıcılık ve modern tarım uygulamaları konusunda bilgilendirilmesi için Selanik Bulgar Lisesinde bir aylık eğitim kampı düzenlemiştir.¹⁰⁴ Bildirildiğine göre derslere Selanik Bulgar Lisesi, Köprülü, İştıp, Radovişte, Pirlepe, Ohri, Kırşova, Resne ve Filorina Bulgar ortaokullarından seçilecek 32 öğretmen katılacaktır. Bulgar Lisesi, öğretmenlerinden Ethem Efendi, Emanuel Lapchov ve Hostavalehev'in yürüteceği derslerde öğretmenlere liselerde okutulan "Osmanlı Edebiyatı, Osmanlı Grameri ile Osmanlı Dili" dersleri verilmesi planlanmıştır.¹⁰⁵ Bulgarların şehirde diğer cemaatler kadar eğitime önem verdikleri öğrencilere yönelik otel, okul ve kahvehanelerde verilen konferanslar ile düzenlenen konferanslardan anlaşılabilir. 1909'da Bulgar Milli Tiyatro'su Selanik'e davet edilmiş,¹⁰⁶ Lise öğrencileri için İpslander Otel'i'nin altında bulunan Avram'ın kahvehanesinde jimnastik ile ilgili bir konferans verilmiştir.¹⁰⁷

Yukarıda kısaca değinildiği gibi Selanik'teki Bulgar Okulları VMORO'nun kurulmasından sonra "Bulgar milliyetçiliğinin kalesi" ve Makedonya'daki Bulgar eğitiminin merkezi haline gelmiştir.¹⁰⁸ Bu okullar, milliyetçi amaçlarla Selanik'e gelen Bulgar çetecilere yardım ve yataklık yapmıştır.¹⁰⁹ Özellikle Bulgar Erkek Lisesi "Bulgar propagandasının bel kemiğini" oluşturmuştur.¹¹⁰ 1906 yılında şehirdeki Bulgar öğretmenlerin birçoğu Bulgar çeteleriyle ilişkili olduğu gerekçesiyle tutuklanmış ve yargılanmıştır.¹¹¹ Yargılamalar devam ederken Bulgar Ruhani Reis'inin, "eğitimin aksamaması için" okullara yeni öğretmenler atmasına izin verilmiştir.¹¹² Bunun üzerine 1907-1908 eğitim öğretim yılında şehirdeki Bulgar okullarında 12 yeni atama yapılmıştır.¹¹³

İsim	Doğum Yeri	Mezun Olunan Okul	Öğrenci Numarası ve Mezuniyet Tarihi		Daha Önceki Görev Yeri
			No.	Tarih	
Aleksandar İgnatıyev	Filiba	Filiba Bulgar Erkek Lisesi	648	5 Haziran 1901	Selanik
Dimitri P. Dechev	Bulgaristan Hoca-yı-i Zir köyü	Bulgaristan'ın Gabrova Kasabası	11	29 Haziran 1889	Bulgaristan'ın Paluna Kasabası
Arhimandrit (bir manastırın lideri) Perotas	Şark-i Rumeli'nin Sopot Kasabası	Rusya Moskova Darü'l-fünunu	299	25 Haziran 1896	Üsküp
Aleksander Vichev	Bulgaristan Vidin Kasabası	Avusturya Prag Darü'l-fünunu	-	12 Temmuz 1900	Bulgaristan'ın Gabrova Kasabası
Doktor Stefan Petkov	Bulgaristan Loveç (Lofça) Kasabası	Belçika Gent Şehri	-	19 Teşrinievvel 1894	Sofya

104 BOA. TFR. I. MKM. 29/2887-3, (25 Mayıs 1324/8 Nisan 1908).

105 BOA. TFR. I. MKM. 29/2887-2, (8 Haziran 1324/21 Haziran 1908).

106 BOA. BEO. 3403/255197-2.

107 BOA. TFR. I. SL. 215/21458-1, (7 Ağustos 1909).

108 Yura Konstantinova, Balgarskata devicheska gimnaziya "Sv. Blagoveshtenie" v Solun", *Solun i Balgarite: istoriya, pamet, savremie*, (Derleyen Yura Konstantinova-Nadia Danova), BAN, Sofya, 2019, s. 198.

109 Megas, *a.g.e.*, s. 220.

110 Köseoğlu, *a.g.m.*, s. 220. Osmanlı Hükümeti, Bulgar okullarını görevlendirdiği müfettiş ve teftiş heyetleri ile sıkı denetim altında tutarak milliyetçi propagandayı engellemeye çalışmıştır. BOA. BEO. 3390/254185-2 (1 Eylül 1908).

111 BOA. TFR. I. SL. 98/9792-2 (7 Mart 1906).

112 BOA. TFR. I. KNS. 8/762-1 (16 Ağustos 1322/29 Ağustos 1906)

113 BOA. HR. ŞFR. (04). 265/18-9, (9 Mart 1324/22 Mart 1908).

Angelina Popuva	Bulgaristan Şumnu Kasabası	İsviçre Cenevre Darü'l-fünunu	-	14 Temmuz 1905	Selanik
Maria Gendzhova	Bulgaristan Eski Cuma	Şumnu Bulgar Kız Lisesi	488	29 Haziran 1896	Selanik
Neva Nabugoyeva	Haskova	Doğu Rumeli Eski Zağra	633	29 Haziran 1903	Bulgaristan
Aleksander Aleksanderova	Filibe	Filibe Bulgar Lisesi	140	25 Haziran 1896	Bulgaristan
Olga İstefanivich	Bulgaristan Ruşçuk Kasabası	Varna Bulgar İnas Jimnaz	50	26 Haziran 1894	Bulgaristan
Katerina Perikliyeva	Bulgaristan Şumnu Kasabası	Sofya	23	29 Haziran 1900	Bulgaristan

Tablo 3: 1908 Yılında Bulgar Okullarına Atanan Öğretmenler

Tablodan anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin tamamı Bulgaristan Eمارeti veya Rusya, Avusturya, Belçika ve İsviçre gibi Avrupa'daki okullardan mezun olmuşlardır. Her ne kadar Bulgar Ruhani Reisi, Selanik'te okullara atanacak derecede iyi öğretmen bulunamadığını ve bu nedenle Osmanlı toprakları dışından öğretmen getirildiğini beyan etmişse de öğretmenlerin iyi eğitim almış olması onların birer Bulgar milliyetçisi olmadığını kanıtlamamaktadır. Zira bu tarihlerde Bulgaristan Komiserliği, Bulgar okulları için atanan ve Bulgaristan'dan gelen öğretmenlerin bazılarının “sosyalist fırkasına” bir kısmının da Bulgar “fesat cemiyetlerine” bağlı bulduklarını ve bu nedenle güven vermediklerini bildirmiştir.¹¹⁴

D) Bulgar Milliyetçiliği ve Selanik'e Yansımaları

Osmanlı Bulgarları arasında milli duygunun gelişmesi Fransız ihtilalinin eşliğinde 1762'de Papaz Paisiy'in yazdığı “Slav-Bulgar Tarihi” eseriyedir. Türkleri “katil”, “gaspçi”, “hırsız” ve “gaddar” olarak nitelendirdiği¹¹⁵ eserinde Bulgarların tarih içerisinde büyüklüğünü ortaya koymaya çalışmıştır. Bulgarlara:¹¹⁶

“Ey Bulgar, ecdadını öğren, dilini tanı... Ben bütün Bulgarlara bizim milletimizin dahi şanlı bir millet olduğunu göstermek için bu tarihi yazmak zahmetine girdim... Öyle Bulgarlar tanıyorum ki şaşkınlıkları içinde kendi soylarını unutacak kadar ileri gidiyorlar ve bunu bilmiyorlar. Bilakis Yunanca okuma yazma öğreniyorlar; hatta kendilerini Bulgar saymaktan utanıyorlar. Ey akılsız millet, Bulgar adını taşımaktan neden utanç duyuyorsun; neden öz dilinde düşünmek ve okumak istemiyorsun?... Bulgar, gaflete düşme, dilini ve neslini öğren, onları takdir ve tazim et!”

Diye seslenerek Bulgarların her alanda -din, eğitim ve kültür- özgürleşmeleri fikrini savunmuştur. Paisiy'den sonra Bulgar milliyetçiliği onun açtığı yolda, bir yandan Bulgar kültürünün geliştirilmesi, diğer yandan Türk ve Bulgarlara karşı olan akımlara düşmanlık besleyerek gelişmiştir. 1789 Fransız İhtilali ile milliyetçilik fikrinin Osmanlı'nın Rumeli topraklarında yayılması, Bulgarlar arasında da bu fikrin gelişmesine neden olmuştur.¹¹⁷ XIX. yüzyıl ortalarından itibaren Bulgar milliyetçiliği doğrultusunda hareket eden Bulgar gazeteleri, Bulgarları “Türk boyunduruğunda yaşayan köleler”,

114 BOA. TFR. I. SL. 134/13384-1, (30 Kânunusani 1322/12 Şubat 1907).

115 Zeynep Zafer, “İki Bulgar Yazarın Eserlerinde Balkan Savaşları”, *Balkan Savaşları ve Edirne* (Editörler: İlker Alp-İbrahim Kelağa Ahmet), Cilt 1, Trakya Üniversitesi Balkan Araştırmaları Enstitüsü Yayınları, Edirne, 2020, s. 275.

116 Köseoğlu, *a.g.m.*, s. 214.

117 Vatansever, *a.g.t.*, s. 34.

Türklerin “Bulgarları/Hıristiyanları yok etmek istediği” propagandasını yaparak Osmanlı topraklarında yaşayan Bulgarları kıskırtmışlardır.¹¹⁸ Helenizm’in Yunanlılar arasında etkisini arttırması ile 1877-1878 Osmanlı Rus Savaşı, Bulgar milliyetçiliğinin yönünü belirlemiş, bağımsız Bulgaristan kurma fikrini ön plana çıkarmıştır.¹¹⁹ 1893’te Makedonya İç Devrimci Örgütü (Vatreshna makedonska i odrinska revolutsonna organizatsiya VMORO)” ve iki yıl sonra Bulgar Emareti’nin yönetiminde olan topraklarda yapılandığı için “Dış Örgüt adı da verilen “Yüksek Makedonya Edirne-Trakya Komitesi (VMOK)”” kurulmuştur.¹²⁰ Makedonya’da Bulgar-Yunan çeteleri arasındaki mücadele yüzyıl sonunda bir vahşete dönüşmüş Osmanlı toprak bütünlüğüne karşı yeni bir tehdit ortaya çıkmıştır. Örgütlerin kuruluşu Osmanlı’nın Makedonya topraklarında Bulgar milliyetçiliğini güçlendirmiştir.

Öte yandan Bulgar milliyetçiliğinin Osmanlı topraklarında yayılmasında Bulgarlar tarafından başlatılan eğitim seferberliğinin etkisi yadsınamaz. XIX. yüzyıl sonlarına kadar Avrupa ve Rusya’daki okullarda yetişen Bulgar gençleri döndüklerinde kurdukları “Filoloji Cemiyeti”, “Bulgar Edebiyatı Cemiyeti”, “Bulgar Edebi Cemiyeti” gibi cemiyetlerle milliyetçi bir çevre oluşturmuşlardır.¹²¹ Anlaşılacağı üzere eğitim Bulgar milliyetçiliğinin yayılmasında adeta en etkili silah olarak görülmüştür.

Selanik, Osmanlı Devleti’nin Makedonya topraklarında Bulgar milliyetçiliğinin gelişmesi açısından merkezi bir rol üstlenmiştir.¹²² Bunun temel nedeni Selanik’in Bulgar tarihindeki öneminden kaynaklanmaktadır. 855’te Bulgarlara “Glagolitsa” adı verilen yazıyı oluşturan ve Ortodoks dini ayinlerini Slavcaya çeviren Kiril ve Metodiy¹²³ kardeşler Selaniklidirler.¹²⁴ Bulgarlar bu iki kardeşi Bulgar kültürünün yaratıcıları kabul etmektedirler.¹²⁵ Öte yandan Bulgarlar, Makedonya sorununun alevlendiği XIX. yüzyılda Selanik’in kendilerine ait olduğunu Düvel-i Muazzama (büyük güçler, Avrupa devletleri) ve mücadele ettiği Balkan devletlerine karşı kanıtlayabilmek için tarihten deliller getirmeye çalışmışlardır. I. Simeon döneminde Tuna Bulgar Krallığı Makedonya topraklarını fethederek Selanik surlarına dayanmış, şehri uzun süre kuşatma altında tutmuşlardır.¹²⁶ Yunanlıların Makedonya’yı aslen Yunan kabul ettikleri Kral Filip’in fethettiği iddialarına karşı Bulgarlar, IX. ve X. yüzyılda bölgenin Bulgar Krallığı tarafından yönetildiğini, bu nedenle Osmanlılar çekildikten sonra Selanik dâhil Makedonya topraklarının Bulgaristan’a bırakılması gerektiğini iddia etmişlerdir.¹²⁷

- 118 Zeynep Zafer, “Balkan Savaşları ve Pomaklar”, *100. Yılında Balkan Savaşları (1912-1913): İhtilafî Duruşlar*, (Editör: Mustafa Türkeş), Cilt I, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 2014, s. 352.
- 119 1823-1878 yılları arasında kurulan Filoloji Cemiyeti, Bulgar Edebiyatı Cemiyeti, Bulgar Edebi Cemiyeti gibi cemiyetler Bulgar Rönesans’ını başlatmış, cemiyetlerin katkısıyla artan okullaşma Bulgar gençleri arasında okuryazar oranını arttırmıştır. Rengin Yavuz, “Bulgar Milliyetçiliği ve Bulgaristan Türkleri Üzerine Bir Değerlendirme”, *Genel Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*”, Cilt 1, Sayı 2, 2019, s. 222.
- 120 Meltem Begüm Saatçi, “II. Meşrutiyet Öncesi Makedonya Sorununda Bulgar Rolü”, *Uluslararası Osmanlı ve Cumhuriyet Dönemi Bulgar İlişkileri Sempozyumu Bildirileri*, Eskişehir Odunpazarı Belediyesi Yayınları, 2005, s. 118.
- 121 Megas, *a.g.e.*, s. 219.
- 122 İsmail Pehlivan, *Bulgar Komitacıları ve Komitacılık Faaliyetleri*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Edirne, 2017, s. 74.
- 123 Kiril ve Metodiy kardeşleri 855-862 yılları arasında Glagolitsa alfabesini yarattılar ve Slav dillerin dini metinlerini bu alfabeyle yazdılar. İki kardeş Büyük Moravya bölgesinde Hristiyanlığı yaymak için misyonerlik görevini üstlenirler. Bazı kaynaklara göre babaları (Leon) Yunan’dır anneleri (Maria) ise Slav kökenlere sahiptir. Leon o dönemde Selanik’te yönetici yardımcısı olarak çalışmakta ve aile dönemin saygın ailelerindedir. İddialara göre Kiril ve Metodiy Selanik’te pazarda Slavca öğrenirler. Fakat ortak bir Slavca dil bulunmamaktadır ve dolayısıyla öğrendikleri dil Bulgarca olduğunu söyleyen Bulgar uzmanları da bulunmaktadır. Konstantin-Kiril’in “Kısa Hayatı”nda (Uspenie Kirilovo) Kiril’in Bulgar soyundan olduğu iddia edilmektedir. Bu iddiayı onların öğrencileri olan Kliment, Naum vd. de desteklemiştir. Kiril ve Metodiy’in Bulgar Kilsesi tarafından Aziz olarak tanınmıştır. Eğer Yunan olsalardı neden Yunan kilisesi onları bu mertebeye neden yükseltmediği ise Bulgarların iddialarını kuvvetlendirmektedir. Georgi Velez, *İstoriya na bulgarite ot Makedoniya*, Tom I, izd. İztok-Zapad, Sofya, 2016.
- 124 Vatansver, *a.g.t.*, s. 14.
- 125 İvan Lesiçkof, *Balkan Muhaberatı Hatıratından: Selanik Nasıl Düştü?* Mütercimi H. Sıtkı, Cilt 1, Cüz 2, 1 Ağustos 1913, s. 76.
- 126 Vatansver, *a.g.t.*, s. 15.
- 127 Aram Andonyan, *Balkan Savaşı*, (Çeviren: Zaven Biberyan), 2. Baskı, Aras Yayıncılık, İstanbul, 2002 s. 92.

Bulgar milliyetçiliğinin Selanik'te etkili olmasını sağlayan diğer bir unsur şehre yerleşen Bulgarların sosyal konumlarıdır. 1860'lardan itibaren Selanik'e dışarıdan gelip yerleşen Bulgarlar, belirtildiği üzere eğitilmiş bir gruptur. VMORO'nun 23 Ekim 1893 tarihinde Selanik'te İvan Hadzhinikolov'un evinde kurulması bu açıdan tesadüf değildir.¹²⁸ Örgütün kurucuları ilk toplantılarını Selanik'te yapmışlardır.¹²⁹ 1897'de Selanik'e Bulgar Tüccar Vekili atandıktan sonra Bulgaristan Emareti Selanik'te bir "İhtilal Heyeti (komitesi)" oluşturmuş, bu heyet Makedonya'daki Bulgar çetelerini organize etmiş ve yönetmiştir.

1903 yılından itibaren örgüt Selanik'te şiddet olaylarına yönelmiştir. 28 Nisan 1903'te sahilde demirli bir Fransız gemisi dinamitle batırılmaya çalışılmıştır. Aynı gün İstanbul'dan Selanik'e gelen "Constantinople Express" in güzergâhındaki raylar havaya uçurulmuştur.¹³⁰ Yıl boyu devam eden olaylar şehirde bulunan halkı tedirgin etmiştir. 1906 yılında Osmanlı Hükümeti Bulgar Heyetinin yapısını çözdüğünde heyette birçok Bulgar öğretmen olduğu görülmüştür.¹³¹ Heyet dağıtıldığı halde Bulgar Tüccar Vekili¹³² ve Bulgar Ruhani Reis'inin desteğiyle Bulgar milliyetçiliği Selanik'teki gücünü korumuştur. 1908 yılında Bulgar milliyetçiler Selanik'teki Avrupalı konsoloslara suikast teşebbüsünde bulunmuşlardır.¹³³ II. Abdülhamit rejiminin son bulması bu durumu bir süreliğine değiştirir gibi olmuştur.

II. Meşrutiyet'in ilanı ile dağdaki çeteciler silah bırakıp Selanik'e gelirken şehirdeki Bulgarlar hareketi olumlu karşılamışlardır. Meşrutiyetin ilanında öncü rol oynayan Selanik'te Müslüman, Rum ve Bulgarlar arasında kısa süreli bir barış ortamı yaşanmıştır. Ancak 1908 seçimlerinden sonra Bulgar çetecileri yeniden silahlanarak Makedonya ve Selanik'i Bulgaristan'a katma fikirlerine geri dönmüşlerdir. Bu dönemde siyasi bakımdan Selanik'teki Bulgarlar aralarındaki ayrılıkları bir kenara bırakarak Makedonya'nın Bulgaristan'a katılması amacı doğrultusunda birlikte hareket etmişlerdir. II. Meşrutiyet'in ilanından sonra Osmanlı Hükümetine karşı yeniden başkaldırmayan meşhur eski Bulgar çetecilerden Sandanski'ye suikast düzenleyen Bulgar milliyetçileri¹³⁴ 5 Ekim 1909'da Bulgaristan'ın bağımsızlığı ile amaçlarına bir adım daha yaklaşmışlardır. 1912 yılına kadar Selanik Bulgarları İttihat ve Terakki'ye karşı muhalif partileri desteklemişlerdir.¹³⁵

Bulgar okulları, Selanik'in Makedonya'daki Bulgar milliyetçiliğinin kalesi olmasını sağlayan başlıca kurumdur. Selanik'teki Bulgar okulları Makedonya'daki Bulgar milliyetçiliğinin merkezi ve beslediği yer olmuştur. Örneğin VMORO'nun kurucularından Boris Petrov Sarafov Selanik Bulgar Erkek Lisesi'nden mezun olmuştur.¹³⁶ Ayrıca VMORO'nun altı kurucusu arasında yer alan Dame Gruev, Petar Poparsov ve Anton Dimitrov bu lisede eğitim görmüş Hristo Batandzhiev ise orada 1888-1911 yılları arasında öğretmenlik görevi üstlenmiştir.¹³⁷

128 Örgütün diğer kurucuları Tatarçef, Peter Pop Arsov, Anton Dimitrov ve Hristo Bostanciev'di. Pinar Şenışık, Osmanlı Makedonyası'nda Şiddet ve Nisan 1903 Olayları, *Türkiyat Mecmuası*, Cilt 27, Sayı 1, 2017, s. 295.

129 Raya Zaimova, "Katolicheskite Misii, Solun i balgarite", *Solun i balgarite: istoriya, pamet, savremie*, (Derleyen Yura Konstantinova-Nadia Danova), BAN, Sofya, 2019, s. 315. Sandanski, Sarafov, Delchev, Baniche, Arnavudev, Georgi, Nikolov, Todorov, Garavanov gibi isimler örgütün önemli isimlerindedir. Erhan Vatanserver "Bulgar Milliyetçiliğinin Doğuşu ve Bulgaristan'ın Bağımsızlığı", (Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi), Edirne, 2019, s. 113.

130 Şenışık, *a.g.m.*, s. 298.

131 BOA. TFR. I. SL. 117/11687-1 (10 Ağustos 1322/23 Ağustos 1906).

132 BOA. TFR. I. SL. 133/13285-1, (24 Kânunusani 1322/6 Şubat 1907).

133 BOA. BEO. 3284/246258-2, (21 Mart 1324/1 Nisan 1908).

134 Olay şöyle gerçekleşmiştir: Osmanlı Bankası yanında bulunan Vardar Oteli'nin alt katındaki lokantada Sandanski, Kalkışlı Yuvan Vostod ve yanındakilerle birlikte yemek yedikten sonra çıkıp Tramvay Caddesine giderken kimliği meçhul bir kişi tarafından vurulmuştur. BOA. DH. MKT. 2914/77-1 (27 Ağustos 1909). BOA. TFR. I. SL. 218/21723-1, (14 Ağustos 1325/27 Ağustos 1909).

135 BOA. HR. ŞFR. (04). 278/44-2.

136 Vatanserver, *a.g.t.*, s. 114.

137 Aleksander Georgiev Peltekov, *Revolyutsionni deytsi ot Makedoniya i Odrinsko*, Orbel, Sofya, 2014.

Bulgar cemiyet, kulüp ya da dernekleri şehirdeki milliyetçi Bulgarların toplandığı yerler olmuştur. Bunlar arasında 1908 yılı ekim ayında kurulan “Bulgar Meşrutiyet Cemiyeti” dikkati çekmektedir. Cemiyet, Makedonya'nın diğer bölgelerinde de şubeleri açılan Bulgar Meşrutiyet Cemiyetlerinin yönetim merkezidir. Cemiyet, Bulgar çıkarlarını gerçekleştirebilmek için “Adem-i merkezîyetçi” (yerinden yönetim) bir yapının kurulmasını,¹³⁸ okullarda Bulgarca eğitimin yapılabilmesini, arazi ve mülkler üzerinde cemaat ayrımı gözetilmeksizin tam hakimiyetin sağlanmasını talep etmiştir.¹³⁹ Bulgar Ruhani Reisi ile beraber hareket eden Cemiyet, Kilise ve Mektepler Meselesinin Meclis-i Mebusan'da tartışıldığı günlerde, Bulgar çıkarlarını korumak adına şehirde mitingler düzenlemiştir.¹⁴⁰ Mitinginden iki hafta sonra, 29 Ağustos 1909'da İpsilander Oteli Gazinosunda, amacı şehirdeki Müslümanları yanlarına çekebilmek amacıyla milliyetçi söylemi güçlü bir konser organize etmiştir.¹⁴¹

Selanik'te Bulgar milliyetçi cemiyetlerden bir diğeri 21 Aralık 1909'da kurulan “Selanik Osmanlı Bulgarları Jimnastik (Yunak) Cemiyeti”dir. Cemiyetin kurucuları Selanik Bulgar Lisesi öğretmenlerinden Daniel Blanchu, İvan Vaskov ve daha birçok okul öğretmenidir.¹⁴² Bir spor kulübü görüntüsü altında olan Cemiyetin Bulgarca kaleme alınan programı milliyetçi söylemlerle doludur.¹⁴³ Faaliyetleri arasında Selanik'teki Bulgar okulları öğrencilerinden 200'er kişilik gruplar kurarak jimnastik eğitimi görünümü altında öğrencilere askeri eğitim vermek vardır.¹⁴⁴

Nüfus yanında kurumsal olarak güçlenen Bulgarlar 1897 Osmanlı-Yunan Savaşı sırasında Rumlar için kötü, ancak kendileri için oluşan iyimser havayı arkalarına alarak yerel yönetimde söz sahibi olmaya çalışmışlardır. Bulgarların ısrarlı talepleri üzerine Selanik Vilayet Meclisine bir Bulgar üye alınmıştır.¹⁴⁵ Bununla yetinmeyen Bulgarlar, 1904'te yoğun olarak yaşadıkları mahallelerde muhtarlık talep etmişler, Osmanlı Hükümeti Bulgarların iki muhtar seçmelerine izin vermiştir. Ertesi yıl bir Bulgar muhtar daha seçilmiştir. Böylece 1905'ten itibaren Bulgarlar Çayır, Hamidiye ve Aya-Tanaş mahallelerinde birer muhtarlık almışlardır. Bulgarlar 1909'da Kaza İdare Meclisine girmeye çalışmışlarsa da Selanik Valiliği ve Dâhiliye Nezareti, şehirdeki Bulgar nüfusunu göz önüne alarak talebi geri çevirmiştir.¹⁴⁶

Bulgar Ruhani Reisi ve ileri gelenleri, Selanik Bulgarlarının haklarını korumak yanında Bulgar milliyetçi söylemlere yön vermişlerdir. Şubat 1907'de Bulgar Ruhani Reisi Arhimandirit Kiril, Selanik'in kazalarında Bulgar etkisinin arttırılması doğrultusunda hareket etmiştir. Örneğin Kiril Efendi Gevgili kazasında Eksarhane 15.000 Bulgar, 14.000 Müslüman, 9.000 Ulah ve 4.000 Rum olmasına rağmen Kaza İdare Meclisi'ne Bulgarların alınmadığından şikâyetçi olmuş, bu durumun “Bulgar milletinin haysiyetine ve haklarına halel getirdiğini” iddia etmiştir.¹⁴⁷ 1908'de ise Helenizm propagandasına karşı

138 Cemiyet nizamnamesinde mülki taksimatın milliyet ve nahiyeler üzerine yapılması, parlamentonun tek dereceli seçimle belirlenmesi ve demokratik idarenin kurulması savunulmuştur. BOA. TFR. I. M. 22/2167/1-1, (2 Teşrinievvel 1324/15 Ekim 1908).

139 BOA. TFR. I. M. 22/2167/1-1, (2 Teşrinievvel 1324/15 Ekim 1908).

140 BOA. TFR. I. SL. 216/21526-1, (30 Temmuz 1325/12 Ağustos 1909).

141 BOA. TFR. I. SL. 218/21706-1, (17 Ağustos 1325/30 Ağustos 1909).

142 İvaylo Nachev, “Sayuzat “Yunak” i balgarskoto gimnastichsko druzhestvo v Solun” *Solun i Balgarite: istoriya, pamet, savremie*, (Derleyen Yura Konstantinova-Nadia Danova), BAN, Sofya, 2019, s. 289.

143 Nachev, *a.g.m.* s. 294.

144 Bulgaristan'daki Birliğin 1898'de yayınladığı kuruluş bildirisinde; “Bulgar halkına sporun sadece fiziksel değil, aynı zamanda yüksek ahlaki değerleri göstermeğe ve bunu sadece kurtarılmış anavatanımızda değil Bulgar kalbinin attığı her yerde yaymaya hazır olalım. Makedonyalı artık bir köle değil, özgürlük bayrağını gururla sallıyor. Özgürlüğe ya da ölüme!” denilmektedir. Nachev, *a.g.m.* s. 295.

145 Maria Litina, “Danni za istoriyata na Solunskata balgarska obshtina ot gratskite izvori (1880-1910)” *Solun i Balgarite: istoriya, pamet, savremie*, (Derleyen Yura Konstantinova-Nadia Danova), BAN, Sofya, 2019, s 144.

146 BOA. DH. MUI. 25-1/27-1.

147 BOA. TFR. I. SL. 135/13453-4 (22 Kânunusani 1322/4 Şubat 1907). Gevgili Kaymakamı iddialara karşı, Kaza İdare Meclisi'nde bulunacak iki gayrimüslimin, cemaatler arasında her yıl nöbetleşe değişmesine karar vermiştir. Verdiği bilgiye göre bir önceki yıl görev süresi dolan Rum azanın yerine Ulah cemaatinden aza alınmış, bu yıl görev süresi dolan Bulgar azanın yerine de Rum cemaatinden aza alınmıştır. Gelecek yıl görev süresi dolacak Ulah azanın yerine de Bulgar aza alınacaktır. BOA. TFR. I. SL. 135/13453-2 (7 Şubat 1322/20 Şubat 1907). Hükümetin verdiği yanıtta; Rumeli Vilayeti şahanesine ait 1895 tarihli ıslahat layihasının birinci fıkrasına göre İdare meclislerinin gayrimüslim azasının nöbetleşe

şehirde ve Selanik'in kırsalında Bulgarlarla beraber hareket eden Rum ve Sırp çeteleri tarafından katledildiğini iddia etmişlerdir.¹⁴⁸

Selanik Bulgar Cemaatinin ve liderlerinin Bulgar milliyetçiliği doğrultusundaki çalışmaları II. Meşrutiyet döneminde İttihat ve Terakki Cemiyeti tarafından çözüme kavuşturulmak istenen “Kilise ve Mektepler Meselesi”inde açıkça görülmüştür. Bu dönemde Bulgarlar, anayasanın “serbesti-i ayin ve vicdan (ibadet ve inanç)” özgürlüğünden faydalanarak kurdukları kilise ve okulların, Rum Metropolitliği tarafından kapatılmasından şikâyetçi olmuşlardır.¹⁴⁹ Kilise ve Mektepler meselesi Meclis-i Mebusan'da meydana gelen şiddet olayları şehir merkezinde de görülür hale gelmiştir.¹⁵⁰

Öte yandan Mecliste bulunan Selanik Bulgar Mebusu Dimitar Vlahov Efendi Bulgar milliyetçi söylemlerini Mebusan'a taşımıştır. 1908 seçimleri sırasında, altı mebus çıkarması öngörülen Selanik Sancağından nüfusları mebus çıkarmaya yetmemesine rağmen, İTC'nin desteği ile Bulgar cemaatini temsilen Dimitar Vlahov seçilmiştir.¹⁵¹ Vlahov Efendi, Mecliste diğer Bulgar mebuslarla birlikte hareket ederek kendisinin seçilmesini sağlayan İTC politikalarını eleştirmiştir.¹⁵² Örneğin 1910 yılı ortalarında Vlahov, Kosta Valçev (Siroz Mebusu) ve Teodor Paulov (Üsküp Mebusu) ile Makedonya'da Bulgarların şikâyet ve taleplerine ilişkin bir takrir sunmuştur.¹⁵³ Takirde:

“Meşrutiyetin ilanıyla birlikte silahlarını bırakıp dağdan şehirlere inen Bulgar çetecilere, devletin geçinmeleri konusunda yardıma bulunacağı yerde, iki yıldan beri eşkiya yaftası altında takip edildiklerini, bu yolla mahrumiyetlere sevk edildiklerini, köy bekçiliği ve memuriyetlere tayinlerine hükümet izin vermediğinden işsiz güçsüz kalıp “Serseri Nizamnamesi” uyarınca tutuklanıp hapsedildiklerini...”

İddia etmiş, Bulgarların yaşadığı köy ve kasabalara İslam muhacirlerinin yerleştirilmemelerini istemiştir.¹⁵⁴

E) Bulgarların Selanik'ten Ayrılmaları

Balkan Savaşları sırasında Selanik'i savunmakla görevli Hasan Tahsin Paşa şehri Yunan ordusuna teslim etmiştir. 8 Kasım 1912'de şehre giren Yunan ordusundan bir gün sonra 35.000 askerden oluşan Bulgar 7. Rila Tümeni ve Sırp ordu birlikleri Selanik'e gelmiştir.¹⁵⁵ Bu tarihten 14 Kasım 1913 Atina Antlaşması'na kadar Selanik'in geleceği konusu belirsizlik taşımıştır. Selanik'in işgali Müslüman ve Musevi halk üzerinde büyük bir karamsarlığa yol açarken Rum ve Bulgarlar ise kardeş ordularının şehre girişi ile büyük sevinç yaşamışlardır. Bir süre sonra Selanik Bulgarları üzerinde sevinç dalgası kalkmış, yerini ümitsizliğe bırakmıştır. Nitekim Yunan ordusunun sayıca üstünlüğü ve Bulgar ordusunun Edirne'ye yürüyüşü Selanik'te bulunan işgal güçleri arasında Yunanlıları ön plana çıkarmıştır. Öte yandan Yunan hükümeti kısa zamanda şehrin kontrolünü eline almıştır.¹⁵⁶ Selanik dâhil Makedonya'nın önemli bir kısmını ele geçiren Yunanistan müttefiki Bulgaristan'dan ayrı hareket etmeye başlamış vakit kaybetmeden Yahudilerin “Saloniki”, Bulgarların “Solun”, Müslümanların “Selanik” olarak adlandırdığı

seçileceği deniyorsa da Gevgili Kazası'ndaki Bulgar ahalinin ekseriyetine binaen İdare azası olacak iki gayrimüslimden birinin daimî olarak Bulgar olması, diğerinin Rumlarla Ulahlar arasında nöbetleşe seçilmesi istenmiştir. BOA. TFR. I. SL. 135/13453-6 (14 Şubat 1323/27 Şubat 1907).

148 BOA. DH. ŞFR. 414/90-1, (24 Mayıs 1325/6 Haziran 1909).

149 BOA. DH. MKT. 2749/67. Bulgarların bu konuda şikâyetlerinin Mart 1909'dan itibaren yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bulgarların iddialarına göre Doğan Kazasının Vilandrova köyünün kilise ve mektebi Rumların talebi üzerine onlara verilmiştir. BOA. DH. MKT. 2760/83.

150 BOA. Y. PRK. TKM. 50/11.

151 Ayşe Eryaman, “Selanik Vilayeti'nde 1908 Genel Seçimleri”, *History Studies*, Volume 9, Issue 3, September 2017, s. 54.

152 Vlahov Efendi, seçimler sırasında İTC'nin Makedonya'da Sırp ve Rumları kollamıştır. Eryaman, *a.g.m.*, s. 55.

153 BOA. BEO. 3779/283412-1, (1 Temmuz 1326/14 Temmuz 1910).

154 BOA. BEO. 3779/283412-2, (1 Temmuz 1326/14 Temmuz 1910).

155 Georgios Konstantinidis, “Apegeverosi Tessaloniki”, *Makedonia*, 23.10.2016, s. 23.

156 Aydın, *a.g.e.*, s. 383.

şehrin adını “Thessaloniki (Θεσσαλονίκη)” olarak değiştirmiştir.¹⁵⁷ Takip eden birkaç gün içinde idari yapılanmaya da el atarak ele geçirmiş olduğu Makedonya topraklarını Selanik, Kozani ve Batı Makedonya (Florina) olmak üzere üç vilayete ayrılmıştır. Selanik Vilayeti merkez dâhil sekiz idari kısma bölmüştür¹⁵⁸ Selanik merkezli Kuzey Makedonya Yönetimi’nin başına Genel Vali olarak Konstantinos Raktivan atanmıştır.¹⁵⁹ Gerçekleşen bu atama ve Hükümet konağının Yunan bayrağı çekilmesi, Bulgar ve Sırp kumandanlar ile Yunan kumandanlar arasında tartışmayı arttırmıştı, Bulgar Veliahdı Boris de Yunan Veliahdı Konstantin’e sitem etmiştir.¹⁶⁰

Yunan Hükümeti ve Selanik’te bulunan Yunan askerinin davranışları Bulgarları tedirgin etmiştir. Yunan Hükümeti şehirde asayişi sağlayabilmek için teslim antlaşmasına aykırı bir şekilde Osmanlı Jandarmasının görevine son vermiş, Giritli jandarma birliklerini Selanik’e getirmiştir.¹⁶¹ Ancak Giritli jandarmalar düzeni sağlamak bir yana, Müslüman, Musevi ve Bulgar halkına her türlü kötülüğü yapmış, şehirde anarşinin kol gezmesine neden olmuştur. Öte yandan Bulgar askerinin şehirde bulunmasının tereddüdü ile gerekli tedbirleri alamamış, düzeni sağlayamamıştır.¹⁶² Nitekim şehirde bulunan Bulgarlar, Yunanlılar gibi şehrin geleceğinde söz sahibi olmak istemektedirler. Bu amaçla Bulgar Hükümeti Selanik Bulgar Cezal Netudorof’u kendi valileri olarak atamıştır.¹⁶³ Sırlar ise Yunanlılarla birlikte hareket etmişlerdir. Selanik’teki Bulgar Orduları Komutanı Velizar Lazarov:

“Sırp Albay Vasiç, Yunan Generaller ile kol kola giriyor, Sırp ve Yunan askerleri şapkalarını değiştiriyor ve sokaklarda sarılmış bir şekilde yürüyor veya faytonlarla geziniyorlardı. Kafelerde, birahanelerde Yunan askeri müzikleri Yunan milli marşı yanında Sırp milli marşları çalmıyordu. Sarhoş olan Sırp subaylar zaman zaman Bulgar askerlerine saldırıyorlardı.”¹⁶⁴

Demektedir. Bu ortamda Selanik Yunan ve Bulgarlar için bir çatışma nedeni olmuştur. Osmanlı Makedonya’sının en önemli kenti olan Selanik, savaşın başından itibaren Balkan Yunanistan ve Bulgaristan için ele geçirilmesi gerekli gereken en önemli şehir olarak görülmüştür.¹⁶⁵ Selanik teslim olduktan sonra Yunan Kralı gibi Bulgar Kralı da Selanik’e gelerek şehrin kendilerine ait olduğu izlenimi vermeye çalışmıştır.¹⁶⁶

Bulgar Hükümeti ve komutanları bu belirsizlik ortamında şehrin neden kendilerine verilmesi gerektiği konusunda Yunanlılarla karşılıklı tezler üretme çabası içine girmişlerdir. Bulgar komutanlara göre Selanik’in Bulgaristan’a bırakılması gerektiğinin iki temel nedeni vardır. Bunlardan ilki Makedonya’da ve Selanik vilayeti genelinde Bulgarların nüfus itibariyle çoğunluğu oluşturmaları, ikincisi Bulgar ordusunun Yunanlılarla aynı gün şehre girdiği tezleridir. Selanik’te bulunan Bulgar Garnizonu Komutanı Korgeneral Velizar Lazarov, Yunan ordusunun savaşmadan şehre girdiğini, Bulgar Beşinci

157 Yunan Hükümeti, ayrıca Makedonya’da, yakın köy ve kasabaların isimleri “sistemik olarak Türkçe veya Bulgarcadan Yunancaya değiştirmiştir. Sadece kasabaların ve köylerin adları değil, aynı zamanda sakinleri de yeniden adlandırılmıştır. Pek çok bölge sakini Helenleşmiş isimleri benimsenmiştir. Katerina Logos, “The Thessaloniki Fire of 1917: The Role of Defensive Nationalism”, *American Historical Association NYC*, January 2015, s. 4.

158 Paschalis Valsamidis, “I Tourkikes Sinikies Horia ke O Tourkikos Plitismos Tis İpodiikisis Langada Kata To Etos 1914”, *Makedonika*, C. 32, Thessaloniki, 2001, s. 514.

159 BOA. BEO. 4120/308966-5, ((12 Teşrinisani 1328/25 Kasım 1912).

160 Bulgarlar: “Biz işgal ettiğimiz yerlerde müttefik sancaklarını dikiyorduk, Niçin Yunan Hükümeti yalnız kendi bayrağını çekiyor”. Balcı, *a.g.e.*, s. 156.

161 Sofia Asimopoulou, *İ Epixeirisi Allatini: Ptihes apo tin Epiheirima tis Tessalonikis sto Proto Miso tou 20. Aiona*, Panepitimio Makedonias Sholi İkonomikon ke Periferiakon Spoudon Timima Valkanikon, Slavikon ke Anatolikon Spoudon, Diplomatiki Ergasia-Lisans Tezi Thessaloniki, 2014, s 15.

162 BOA. BEO. 4120/308966-7, (12 Teşrinisani 1328/25 Kasım 1912).

163 Aydın, *a.g.e.*, s. 387.

164 Balgariskiyat garnizon v Solun prez 1913, Pechatnitsa na Armeyskiya voenno-izdatelski fond, Sofya, 1929, s. 10.

165 Bernard Lory, “Yıl 1912, Yunanlılar Kente Girer”, Selanik 1850-1918: “Yahudilerin Kenti” ve Balkanlar’ın Uyanışı, (haz. Gilles Veinstein), (çev. Cüneyt Akalın), İletişim Yayınları, İstanbul, 2021, s. 260.

166 Aydın, *a.g.e.*, s. 452.

Rila Tümeni'nin ise Osmanlı askerini mağlup ederek aynı gün Selanik'e girdiğini yazmaktadır.¹⁶⁷ Bulgar yazar İvan Lesiçkof, Bulgar General Todorof'un raporlarına dayanarak yazdığı "Balkan Muhaberatı Hatıratından" başlıklı kitabında, aynı iddiada bulunmaktadır. General Todorof'un raporunda şunlar yazılmaktadır:¹⁶⁸

"8 Kasım sabaha karşı alafanga saat dördte ben ordumun başında Ayvatova karyesi önünde bulunuyordum. Düşmanın bulunduğu mevkiiler hakkında gerekli tedbirleri alırken Türk bataryası bizim süvariye ateş etti. Ve bizim süvari bu bataryaya hücumla karşılık verdi. Bu anda Yunan süvari kumandanı bana ertesi gün hücum edeceklerini, bizim de destek vermemizi tebliğ etti ve biz de hücum edeceğimizi bildirdikten sonra hücum saatini tayin ettik. Ertesi gün sabahleyin erkenden ordum Türklere hücum etmeye hazırlanmak üzere Ayvatova'ya hâkim olan tepedeki düşman mevkiine doğru hareket etti. Türk süvarisi piyade ile üzerimize ateş açtı. Bizim toplar Türkleri geri çekilmeye mecbur etti. Ve bizim piyade Türk piyadesini mevkiilerini terke icbar etti. Çekilmekte olan Türkleri takibe ve kovalamaya başladı.

Bu anda Yunan veliahdı Türklerin ona teslim olduğunu bana bildirdi. Mamafih Türklerin teslimi hakkında, ben Türklerle hiçbir mukavele imza eylemediğimden ve antlaşma metni hakkında hiçbir bilgim olmadığından ordumu Selanik'e üç kilometrelik bir bölgeye gönderdim. Aynı zamanda Yunanlılar Selanik'ten 17 kilometre uzaklıkta Vardar nehri civarında ve askerimin arka tarafında bulunuyordu. Bununla beraber maiyetimde bulunan süvarilerin bir kısmı Selanik önlende idi. Bulduğum mevkiiden Türklerin silah ve eşyalarıyla şehre kaçmakta olduklarını görüyordum. Yunan piyadesini alıp getirmek için Vardar tarafına trenler gönderilmekte olduğunu dahi gördüm. Zira Yunanlılar Vardar nehrine inşa ettikleri köprüden geçmeye ve yağın yağmurlardan bozulmuş olan yoldan yürümeye mecbur idiler. Yalnız benim askerim Selanik önünde muharebe etti. Yunanlılar ise 17 kilometre kasabadan hariç mahalde düşmanla müzakere ediyorlardı. Düşman Bulgarlar tarafından tazyik ediliyor Yunanlılar tarafından kasabanın teslimi hakkında teklif olunan müsait şartlar dâhilinde Türkler Yunanlılara kasabayı teslim ettiler. Teslim şartları malumunuzdur.

İşte Bulgar ordusunun bir kısmı 28 Teşrinievvelde (10 Kasım'da) Yunanlıların Selanik'e girdiği sırada şehre girdiler. İki tabur piyade ve bir süvari bölüğü önünde veliaht Prens Boris'in beraberinde Prens Kiril, General Raço Petrof ve D. Astançef maiyetleriyle beraber mızıkacı sedaları arasında ve görkemli şekilde Selanik'e girip ahali tarafından karşılandı. Yunan veliahtı daha büyük olduğundan, adaba riayetle Prens Boris Yunan Veliahdından bir gün sonra Selanik'e girdi.

Selanik'in zaptı hakkındaki hakikat bundan ibarettir. Selanik'e kendi silahımız sayesinde girdik. Lakin Yunanlılar bizim yaptığımız muharebeler neticesinden yararlanarak tüfek patlatmaksızın Selanik'e girdiler."

Bulgaristan'ın Edirne'de çok kayıp vermesi ve Yunan Hükümetinin tutumu Venizelos'un Sofya ziyaretinden bir sonuç alınmaması, 1913 yılı başlarında Selanik'teki Yunan ve Bulgar birliklerini teyakkuza haline geçirmiştir.¹⁶⁹ Bu sırada Selanik'in kuzeyindeki çeşitli bölgelerde Yunan, Bulgar birlikleri arasında çatışma başlamıştır¹⁷⁰ Selanik şehrinde de çekişme, II. Balkan Savaşı'nın başladığı gün¹⁷¹ 30 Haziran 1913'te savaşa dönüşmüştür. 20 saatten fazla süren çatışmalar sırasında, Yunan askeri top benzeri ağır silahlar kullanmıştır.¹⁷² Selanik Hilali Ahmer Hastanesinde görevli sekiz Bulgar askerleri öldürülmüş bu arada hastane ağır hasar almıştır.¹⁷³ Hastanesi Müdürü Doktor Dreyfus olayı şöyle anlatmıştır: ¹⁷⁴

"Dün ve evvelsi gün meydana gelen vaka nedeniyle hastanede birçok zarar vuku bulmuştur. Hastanede görevli olan 8 Bulgar askeri Yunanlılara teslim olmak istemedikleri için 30 Haziran 1913 akşam saat 7'den sabah saat üçe kadar tutuklanmaları için gönderilen Yunan askerleriyle

167 Lazarov, *a.g.e.* s. 3.

168 Lesiçkof, *a.g.e.*, s. 14,15.

169 Aydın, *a.g.e.*, s. 387.

170 Richard C. Hall, "The Role of Thessaloniki in Bulgarian Policy During The Balkan Wars", *Balkan Studies*, Volume 33/2, 1992, s. 236.

171 Londra Konferansı sonunda Makedonya topraklarının büyük bir kısmının Bulgaristan'a verilmesi Yunanistan ve Sırbistan'ı yakınlaştırmış, kısa süre içinde bu iki devlet Bulgaristan'a karşı ittifak yapmıştır. Bu durumu öğrenen Bulgaristan 29 Haziran 1913'te savaşa ilan etmiştir. Hüner Tuncer, *Trablusgarp ve Balkan Savaşları (1911-1913)*, Tarihçi Kitabevi, İstanbul, 2018, s. 89.

172 Lazarov, *a.g.e.*, s. 14-16.

173 KA., Kutu No: 106, Belge No: 11-5.

174 KA., Kutu No: 106, Belge No: 11-5.

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124

Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124

çatışmışlardır. Çatışma sırasında hastaneye birçok kurşun isabet etmiştir. Çatışma devam ederken hastane memurları, hastabakıcıları ve yürüyebilen hastalar camlardan atlayarak kaçmışlardır. Çatışma sırasında Şaban adında bir hasta boğazından aldığı yara sebebiyle vefat etmiş, bir hasta başından ve elinden yaralanmış, ağır hasta olan bir çocuk aldığı kurşun yarasıyla ölmek üzeredir. Bunun yanında çatışma sırasında duvarlar delik deşik olmuş, bir tabip odasının ve bazı odaların camları dökülmüştür. Sabah saat dörtte Bulgarlar teslim olmuşlardır. Çatışma sürerken Hastanede sadece Ziya Efendi, Mektep müdür vekili Refet Efendi kalmıştır. Ziya Efendi hastane kasasının anahtarını vermekten kaçınmış ve üç yüz lirayı kurtarmıştır. Hasta bakıcı Emine Hanım, Yunan askerleri tarafından parasının çalındığını iddia ederek mahalli hükümete şikâyetinde bulunmuştur...”

Çatışmadan sağ kurtulan Bulgar askerleri tutuklanarak sürgüne gönderilmiştir. Bulgar ordusu ile Selanik Bulgar Ruhani Reisi Evlogi ile Bulgar liderler, Bulgar kökenli öğretmen ve memurları “Marieta Rali” ve “Ekaterina” vapurlarına bindirilerek şehirden uzaklaştırılmıştır. Şehirde kalan Bulgarlar ise 1919 yılına kadar Yunan Hükümeti ve yerli Rumlar tarafından baskı altında tutulmuştur.¹⁷⁵

26 Ağustos 1913 Bükreş Antlaşması ile Bulgaristan, 14 Kasım 1913 Atina Antlaşmasıyla da Osmanlı Devleti Selanik'ten vazgeçmek zorunda kalmışlardır. Bu antlaşmalardan sonra Selanik için yeni bir dönem açılmıştır.¹⁷⁶ Şehir Yunan ulus devletine bütünleşirken Bulgar kiliselerinin kapılarına kilit vurulmuştur. Yunanistan, Osmanlı yönetimi altında coşkulu bir şekilde kutlanan ulusal Aziz Kiril ve Metodi bayramının kutlanmasına izin vermemiştir. Şehirdeki Bulgar gazeteleri ve matbaaları kapanmıştır.¹⁷⁷

I. Dünya Savaşı sırasında Yunan Hükümeti Katolik Bulgarları hedef almıştır. Bulgar Katolik Ruhani Reisi Shanov casuslukla suçlanıp tutuklanmıştır.¹⁷⁸ Yunanistan'ın topraklarından çıkardığı Bulgar din adamlarından bazıları İstanbul'a iltica etmişlerdir.¹⁷⁹ Selanik Rumları, I. Dünya Savaşı sırasında başsız kalan Bulgarlar aleyhine faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Örneğin 17 Ağustos 1915'te Aya Dimitri Kilisesi'nde (Kasımiye Camisi) düzenlenen ayinde Bulgarlar aleyhine sloganlar atılmıştır.¹⁸⁰ Bunun sonucu olarak 1916 yılına gelindiğinde Selanik'teki Bulgarların bir kısmı şehirden ayrılmıştır. Yunan kaynakları bu tarihte şehirde Rum nüfusu artarken Yahudi, Müslüman ve Bulgar nüfusu azaldığını ortaya koymaktadır. Bulgarların toplam nüfusa oranı üç yıl öncesine göre yarı yarıya azalmıştır.¹⁸¹

I. Dünya Savaşı bittikten sonra savaş sırasında karşı kamplarda yer alan Yunanistan ile Bulgaristan arasında çözülmeyi bekleyen sorunlardan biri her iki ülkede bulunan azınlıkların vatandaşlarının durumu ve buna bağlı olarak nüfus değişimi olmuştur. 27 Kasım 1919'da imzalanan Neuilly Barış Antlaşması ile iki devlet karşılıklı nüfus değişimi konusunda uzlaşmıştır.¹⁸² Antlaşmanın 56/2 maddesinde azınlıkların mübadelesi kararlaştırılmıştır. Neuilly Antlaşması'na ek olarak aynı gün imzalanan “Bulgaristan ile Yunanistan Arasında Azınlıkların Serbest Göçüne İlişkin Sözleşme” imzalanmıştır. Sözleşmeye göre: “Yunanistan ve Bulgaristan'daki azınlıklar gönüllü olarak mübadeleye tabi olacaktır. 18 yaş ve üzeri olanlar göç edebileceklerdir. Mübadeleyi gerçekleştirmek amacıyla bir

175 Lazarov, *a.g.e.*, s. 18.

176 Valasi Partena, “İ Katimerini Zoi sti Thessaloniki sta Hronia tou A'pangosmiou Polemou” (Birinci Dünya Savaşında Günlük Yaşam), (Panapistimio Makedonias Sholi Oikonomikon ke Periferieiakon Spoydin, Dimarheia Ergasia), Thessaloniki, 2019, s. 52.

177 Lazarov, *a.g.e.*, s. 10.

178 Piskopos 1919'da serbest bırakılmışsa da şehirdeki Katolik Kilisesi kapatıldığından 1921 yılı içerisinde kilisedeki tarihi eşyaları alarak şehirden ayrılmıştır. Raya Zaimova, “Katolicheskite Misii, Solun i balgarite”, *Solun i balgarite: istoriya, pamet, sauremie*, (Derleyen Yura Konstantinova-Nadia Danova), BAN, Sofya, 2019, s. 322.

179 1931 yılında İstanbul'da bulunan Eksarhane Kaymakamı Başpiskopos Boris ve sürülen din adamları Cemiyet-i Akvam'a başvurarak Sırp ve Yunanlıların Makedonya'da yürüttükleri katliamları içeren bir şikâyeti iletmek üzere bir memur görevlendirmiştir. Verilen bilgiye göre bu memur 13 Eylül'de Sofya'dan hareket ederek Paris, Berlin ve Londra'ya uğrayarak Roma'da Papa'nın huzuruna çıkacaktır. BCA. 30.10.0.0. 112/761.2 (4 Ekim 1931).

180 BAO. DH. EUM 3. Şb. 4/11-1 (24 Şubat 1915).

181 Partena, *a.g.t.*, s. 80.

182 Stephen P. Ladas, *The Exchange of Minorities Bulgaria, Greece and Turkey*, The Macmillan Company, New York, 1932, s. 28.

Karma Komisyon kurulacak, göç etmek isteyenler bu komisyona dilekçe ile başvuracaklardı. Mübadeleden önce göç edenler de aynı haklara sahip olacaklardı. Mübadil Bulgar ve Rumlar göç ederken yanlarında taşınır mallarını götürebilecekler, taşınmaz mallarını ise Karma Komisyon'a bırakacaklardı.¹⁸³ Mübadele sonucu 1920'li yıllarda 50.000 Yunan Bulgaristan'dan gelirken, 90.000 Bulgar Bulgaristan'a göç etmiştir.¹⁸⁴ Bunlar arasında Selanik Bulgarların bir kısmı da yer almıştır. Zira tablo 1'den anlaşılacağı gibi 1928 nüfus sayımı sonuçlarında Selanik'te Bulgar nüfusuna yer verilmemiştir Selanik'te kalmayı tercih edenler Yunan vatandaşlığını kabul etmek zorunda bırakılmıştır. Öte yandan Bulgaristan ile Yunanistan arasında imzalanan "Azınlıkların Serbest Göçüne İlişkin Sözleşme" uyarınca göç edecek Bulgarlara özel seyahat izin kağıtları verilmiştir. Bunlardan 25.09.1923 tarihli bir örneği EK5'te gösterilmiştir.

Sonuç

Selanik'te Bulgarlar Rumların aksine tek bir cemaat olamamışlar, Ekzarhlığa bağlı Ortodoks ve Bulgar Katolik Kilisesi'ne bağlı Katolik Bulgarlar olarak ikiye bölünmüşlerdir. Ortodoks ve Katolik Bulgar cemaatleri 1860'lı yıllarda oluşmaya başlamıştır. XX. yüzyıl başlarına kadar şehirdeki Bulgar nüfusu sürekli artış göstermiştir. Bunun en önemli nedeni Selanik'in coğrafi konumu ve buna bağlı olarak ekonomik ve ticari canlılığıdır. Makedonya coğrafyasında ve vilayetin kaza ve köylerinde yaşayan eğitilmiş ve nispeten varlıklı Bulgarlar Selanik'in ekonomik nimetlerinden faydalanmak için şehre gelmişlerdir. Ancak Osmanlı dönemi boyunca Selanik'te bulunan Bulgarların büyük kısmının şehirde bulunan Müslüman, Rum ve Musevi işletmelerinde çalışan fakir Ortodoks ve Katolik Bulgar ailelerinden oluşmuştur. Araştırmamıza konu olan dönem boyunca Selanik'teki Bulgar nüfusu 6.000'i biraz aşmış, kazanın toplam nüfusuna oranı &4'ü geçmemiştir. Öte yandan 2.000'e yakın mevsimlik işçi, şehre gelip gitmiştir.

Şehirdeki Bulgarların çoğunluğu Hipodrom'dan Aya-Nikola ve Aya- Atanassio Kilisesi'ne kadar olan bölgede bulunan Aya-Pat, Üç Çeşmeler, Yanık Manastır, Aya Nikola ile şehir surlarının dışında Çayır ve Hamidiye mahallelerinde yaşamışlardır. Köylü ve işçi Bulgarlar, Çayır ve Kalkış Mahallesi'ne yerleşmişken varlıklı Bulgarlar Hamidiye Mahallesinde bulunan Yalılar gibi şehrin en işlek ve gözde caddelerinde konaklar inşa etmişlerdir.

XX. yüzyıl başlarında Selanik'te Bulgar nüfusu diğer cemaatlere oranla az olmasına rağmen Bulgar kurumlarının etkisi dikkat çekici olmuştur. Kurdukları kiliseler, mezarlıklar, okullar ve cemiyetler Bulgar milliyetçiliğinin şehirdeki simgeleri olmuş, şehrin sosyal ve fikri yapısını oldukça etkilemiştir. Diğer bir söylemle Bulgarlarının sosyal yaşamları dini ve cemaat kurumları ekseninde gelişmiştir. Eksarhlığın kurulmasından sonra Ortodoks Bulgarlar, Osmanlı Hükümeti tarafından tanınan "Ruhani Reis" in yönetimi altında bir Ruhani Meclis oluştururken Katolik Bulgarlar İstanbul'da Bulunan Katolik Bulgar Kilisesi'ne bağlı bir "Despotluk" oluşturmuşlardır.

Bulgar milliyetçi söylemi içerisinde Selanik'in önemi büyüktür. Selanik Bulgarlara göre Bulgar kimliğinin oluşmasında birincil rol oynayan Kiril ve Metodiy kardeşlerin şehri, nüfus itibarıyla çoğunluğunu Bulgarların oluşturduğu Makedonya'nın merkezidir. Bu nedenle Bulgarlara göre Osmanlı bölgeden çekildikten sonra Selanik Bulgarların olmalıdır. Selanik'teki Bulgar kurumları, bu milliyetçi söylemin işlendiği, Bulgarlar arasında yayıldığı, milliyetçi duygu ile terör faaliyetine girişen Bulgar

183 Kader Özlem "Bulgaristan-Yunanistan Nüfus Mübadelesi İle Türkiye-Yunanistan Nüfus Mübadelesi Arasındaki Etkileşimin Değerlendirilmesi", *International Journal of Social Inquiry*, Volume 12, Issue 1, s. 227.

184 Arampatzi, Khristi, *Engatastasis ton prospigon sti Ditiki Makedonia*, Thessaloniki, 2015, s. 5.

çetelerinin desteklendiği merkezler olmuştur. Makedonya İç Devrimci Örgütü (VMRO) Selanik'te kurulmuş, ilk toplantılarını burada yapmıştır. Cemaat üzerinde en etkili kurum olan Bulgar Ruhani Meclisi, Ruhani Reisi ve Bulgar Tüccar Vekâleti Selanik Vilayetinde faaliyet gösteren Bulgar çetelerine sınırsız destek vermişlerdir.

Osmanlı döneminde Bulgarlar Selanik'te ikisi lise, ilköğretim kurumu olmak üzere altı okul açmışlardır. Açılan bu okullarda şehirde yaşayan veya çevre köy ve kasabalardan gelen Bulgar çocuklara Bulgar milli emelleri aşılanmıştır. Hatta Bulgar Erkek Lisesi, Makedonya'daki Bulgar milliyetçi söylemin kalesi olmuş, birçok çete lideri bu okulda yetişmiştir. Okullarda görev yapan Bulgar erkek ve kadın öğretmenler de çoğunlukla Selanik dışından görevlendirilmiş, Bulgar çeteleriyle iş birliği içerisinde olmuşlardır.

Balkan Savaşları sırasında Selanik, Yunan, Bulgar ve Sırp birlikleri tarafından işgal edilmiştir. Yunan Hükümeti'nin müttefiklerinin onayını almadan Selanik'te kendi yönetimini kurması şehirde huzursuzluk yaratmıştır. Bu olay ayrıca Bulgarlarla Yunanlılar arasında çatışmayı kaçınılmaz kılmıştır. II. Balkan Savaşlarının başladığı gün Selanik'te bulunan Yunan askeri Bulgar askerlerine saldırmıştır. 22 saat boyunca devam eden ve Müslüman ve Museviler de zarar gördüğü çatışmalar sonunda Bulgarlar askeri ile Bulgar ileri gelenleri şehirden sürülmüşlerdir. Şehirde kalan Bulgarlar ise Yunan Hükümetinin ve yerli Rumların baskılarına maruz kalmışlardır. Nihayet 27 Kasım 1919'da imzalanan Neuilly Barış Antlaşması ile iki devlet karşılıklı nüfus değişimine karar vermiş, Selanik Bulgarları Selanik'ten ayrılmışlardır.

Ek1: Selanik 1890 yılının milletlere göre nüfus sayımı.

Kaynak: Istoriko Arkhio Makedonias, GDM, phakelos 45

	1896		1890	
	α.	β.	α.	β.
Σύνολο ὀνόμων	2	3	101	51
Ἰσχυαροὶ (ὄχι μόνον)	66	58	35	21
Ἰσχυαροὶ διαμαρ.	23215	23523	245	247
Βούγαροι διαμαρ.	7	6	22	6 41
Αἰθιοπ. διαμαρ.			7	2
Βούγαροι καθ.	13	11	24	13 61
Καθολικοί	12	16	74	6 597
Ἀρμένιοι καθ.	7	9	19	15
Ἀρμένιοι	72	66	171	75
Ἰσχυαροὶ	752	700	1669	576
Ἰσχυαροὶ	40	32	75	24
Ἰσχυαροὶ	5300	5313	2931	1468
Ἰσχυαροὶ	11677	12452	4919	2653
Ἰσχυαροὶ διαμαρ.			3	
Ἰσχυαροὶ καθ.			2	
Ἰσχυαροὶ			1	
Ἰσχυαροὶ	10	5	4	7
Σύνολο	83430		15500	
Ἰσχυαροὶ	26542		68,003	

11677
12452
4919
2931
2653
31703
1766
1713
2931
1468
15013

98930 : 68,003

21217
21773
275
2522

Ek2: Selanik 1900 yılının milletlere göre nüfus sayımı.

Kaynak: Kanchov, Vasil, *Makedoniya, Etnografiya i statistika*, izd. "Prof. M. Drinov", Sofya, 1996, s. 140.

1. Солунска Каза.

№ по редъ	Име на населеното мѣсто	Б р о ж н а н а с е л е н о н и м е њ о											Всичко	
		Българи		Турци	Черкези	Гръци		Арнаути		Власи	Ереки	Цигани		Разни
		Християни	Мухамедани			Християни	Мухамедани	Християни	Мухамедани					
1	Солунъ (Тесалоника, Селеникъ)	10000	—	26000	—	16000	—	—	—	—	55000	2500	8500	118000
2	Киречъ Кьой (Пейзаново)	4200	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4200
3	Айвагово	1580	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1580
4	Лайна (Льгиново)	—	—	—	—	700	—	—	—	—	—	—	—	700
5	Арманъ Кьой	260	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	260
6	Дауъ Валъ	250	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	250
7	Акъ Бунаръ	70	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	70
8	Лембетъ	42	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	42
9	Кара Усениъ	71	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	71
10	Ново Село (Ени Кьой)	772	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	772
11	Градоборъ	800	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	800
12	Наръшъ	200	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	200
13	Сарамурово	120	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	120
14	Бугариново	590	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	590
15	Коритенъ (Гьордже)	370	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	370
16	Пърнаръ	—	—	150	—	—	—	—	—	—	—	—	—	150
17	Рахманли	—	—	500	—	—	—	—	—	—	—	—	—	500
18	Доганджиево	28	—	200	—	—	—	—	—	—	—	84	—	312
19	Верланица (Варланджа)	35	—	560	—	—	—	—	—	—	—	35	—	630
20	Кара Оглу (Карагьолово)	—	—	150	—	—	—	—	—	—	—	60	—	210

Ek3: Selanik 28 Nisan 1913 yılının milletlere göre nüfus sayımı (1. sayfa)

Kaynak: Istoriko Arkhio Makedonias, GDM, phakelos 27v


Ιστορικὸν Αρχεὶον Μακεδονίας
Ἱστωρικὸν Ἐπιπέδιον

1

Ἱστογραφίη
τῆς 28^{ης} Ἰουνίου 1913

Ἱεράλι I

Ἐπιπέδιον τῶν ἐθνικῶν τῆς πόλεως Θεσσαλονίκης
κατ' ἀνάστασιν, ἐπιπέδιον τῶν ἐθνικῶν τῆς πόλεως Θεσσαλονίκης


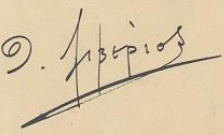



Ἰστωρικὸν Ἐπιπέδιον	Ἑλλῆδες	Βουλγάροι	Ἰταλοὶ	Ἰσπανοὶ	Ἄγγλοι	Ἄλλοι	Ἰσὴν
1	628	3175	2420	409	122	10	214
2	797	3577	2836	138	883	21	199
3	478	2571	1179	354	488	432	118
4	1336	6794	1645	2468	2211	114	356
5	1611	7192	3384	2328	698	686	276
6	34	198	118	36	23	~	21
7	329	1842	1511	15	35	20	261
8	2839	14364	2576	11315	317	22	134
9	1736	8165	3797	3419	715	172	62
10	1954	10120	7198	244	1279	1445	154
11	3112	13948	1437	25	12174	268	44
12	1298	6295	597	5423	47	111	117
13	2003	9338	434	8445	61	47	51
14	2582	13093	1228	8241	2959	546	119
15	2829	12113	81	1362	10586	67	17
16	818	3906	2169	822	367	107	441
17	2957	14564	1623	9355	2944	391	251
18	1569	8593	279	1398	6886	21	9
19	1726	7591	1138	3193	1945	1082	233
20	1925	9263	3231	2344	1110	1181	1097
21	128	1187	975	5	17	~	190
~	32184	157889	39956	61439	45867	6263	4364

Ἐπιπέδιον τῆς 6 Μαΐου 1913

Ἐπιπέδιον τῶν Ἱστωρικῶν Ἐπιπέδιων

9. Ἰστογραφίη

Ek4: Selanik 28 Nisan 1913 yılının milletlere göre nüfus sayımı (2. sayfa)


Kaynak: Istoriko Arkhio Makedonias, GDM, phakelos 27v

1

Π Ι Ν Α Ε

ΕΜΦΑΙΝΩΝ ΤΟΝ ΠΛΗΘΥΣΜΟΝ ΤΗΣ ΠΟΛΕΩΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΚΑΤ' ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΦΥΛΟΝ

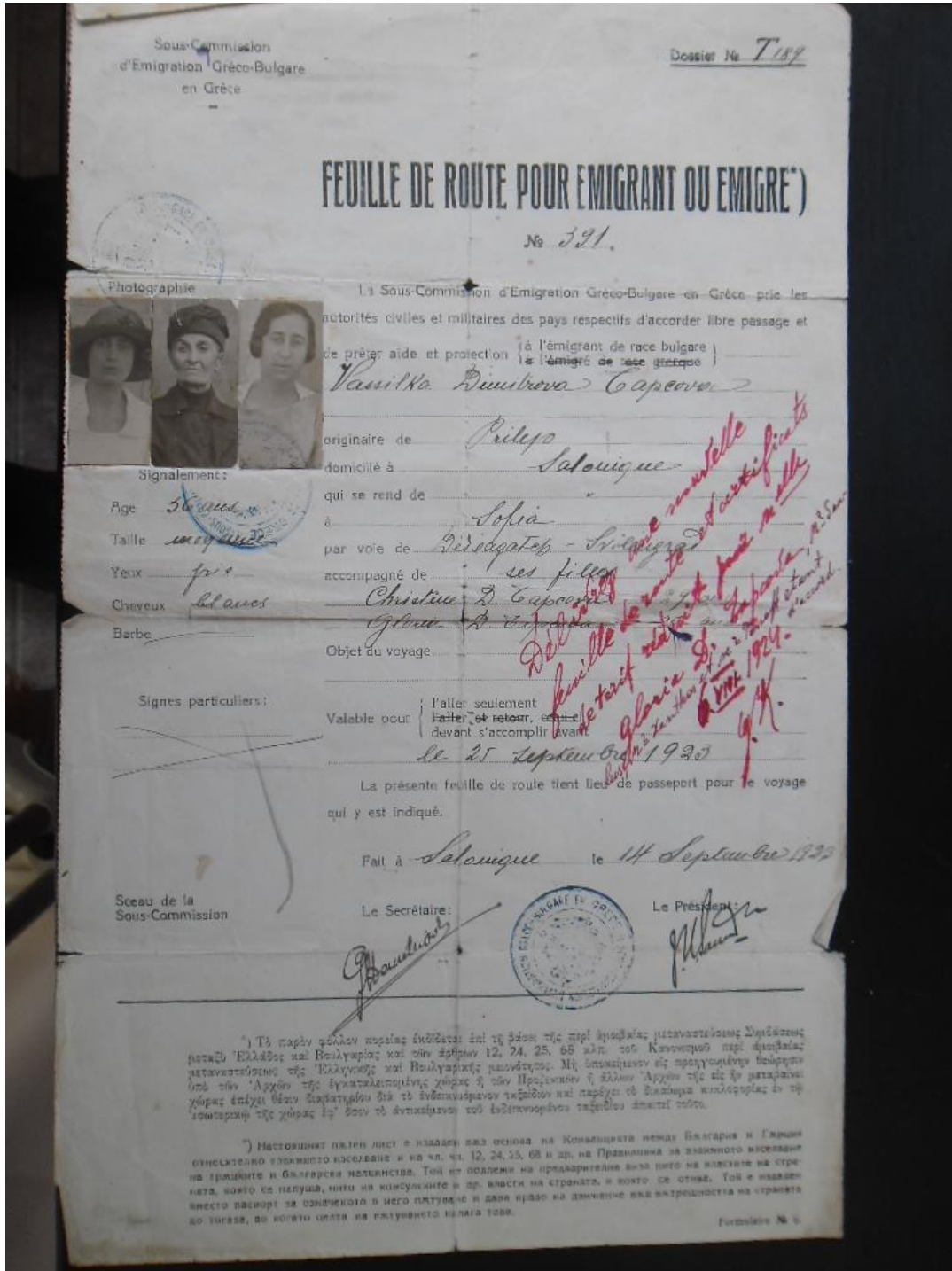
ΕΘΝΙΚΟΤΗΣ	ΑΡΡΕΝΑ	ΘΗΛΕΑ	ΣΥΝΟΛΟΝ
ΕΛΛΗΝΕΣ	23.540	16.416	39.956
ΙΣΡΑΗΛΙΤΑΙ	29.753	31.686	61.439
ΘΩΜΑΝΟΙ	22.808	23.059	45.867
ΒΟΥΛΓΑΡΟΙ	3.402	2.861	6.263
ΞΕΝΟΙ	2.495	1.869	4.364
ΕΝ ΟΛΩ	81.998	75.891	157.889



Ek5: Seyahat Belgesi. Tarihi: 25 Eylül 1923.

Konusu: Bulgaristan ile Yunanistan arasında karşılıklı göçe ilişkin imzalanan sözleşme gereğince Vasilka, Gloria ve Hristina Tapkovi'nin Selanik'ten Dedeoğaç üzerinden Sofya'ya gitmeleri için verilen göç izni.

Kaynak: Tapkovi ve Raya Zaimova'nın kişisel arşivi.



Kaynakça

Arşiv Belgeleri

- ATASE (Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt ve Denetleme Başkanlığı Arşivi): BLH-660-55-002-007.
- BOA. (Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi): BEO. 881/66039- 2; 3284/246258-2; 3779/283412-2; 4120/308966-5.
- DH. EUM 3. Şb. 4/11-1.
- DH. MKT. 1072/7-2-2; 1077/7-1; 2749/67; 2760/83; 2914/77-1.
- DH. MUİ. 90/48-5; 90/48-8.
- DH. ŞFR. 414/90-1.
- HR. ŞFR. (04). 265/18-9; 278/44-2.
- İ. AZN. 4/31-2; 24/31-1; 65/26-3; 65/26-4; 2.
- İ. DH. 1176/91921-4; 1176/91921-8; 1176/91921-7; 3403/255197-2; 4124/309230-1.
- İ. MF. 3/13-1.
- HR. SYS. 2943/20-1.
- MF. MKT. 72/107-1; 74/50-1.
- ŞD. 2076/17-1.
- TFR. I. M. 22/21Paisi67/1-1.
- TFR. I. KNS. 8/762-1 8/782-2; 8/782-2; 9/846-1; 9/855-1-1.
- TFR. I. MKM. 29/2887-2; 29/2887-3.
- TFR. I. SL. 30/2927-1; 131/13049-1; 98/9792-2; 117/11687-1;129/12851-1; 133/13285-1; 135/13453-4; 134/13384-1; 135/13453-2; 145/14488-2, 145/14488-1; 165/16439-; 160/15955-2; 215/21458-1; 216/21526-1; 218/21723-1.
- Y. PRK. TKM. 50/11.
- ZB. 609/37.
- Istoriko Arkhio Makedonias* (Selanik Makedonya Tarih Arşivi IAM.): OTX, Defter No: 923, s. 6; GDM, phakelos 45, phakelos 27v.
- KA. (Kızılay Arşivi): Kutu No: 106, Belge No: 11-5.

Salnameler

- Selanik Vilayeti Salnamesi (SVS) 1311/1893*, 12. Defa, Selanik Hamidiye Mekteb-i Sanayi Matbaası.
- Selanik Vilayeti Salnamesi (SVS) 1318/1900*, 16. Defa, Selanik Hamidiye Mekteb-i Sanayi Matbaası.
- Selanik Vilayeti Salnamesi (SVS), 1325/1907*, 20. Defa, Selanik Hamidiye Mekteb-i Sanayi Matbaası.

Kitap ve makaleler

- Andonyan, Aram, *Balkan Savaşı*, (Çeviren: Zaven Biberyan), 2. Baskı, Aras Yayıncılık, İstanbul, 2002.
- Andreas. K. Bouroutus, *Ta Evropaika Sholia tis Tessalonikis (1888-1943), Politistiki ke Kinoniki Tomi se tis İsteris Aftokratorias*, (Didaktoriki Diatrivi pou Ekponithike sto Tmima politikon Epistimon tou Aristoteliou Panepistimio-Doktora Tezi), Tessaloniki , 2016.
- Arampatzi, Khrisi, *Engatastasis ton proshigon sti Ditiki Makedonia*, Thessaloniki, 2015.
- Asimopoulou, Sofia, *İ Epixeirisi Allatini: Ptihes apo tin Epiheirima tis Tessalonikis sto Proto Miso tou 20. Aiona*, Panepitimio Makedonias Sholi İkonomikon ke Periferiakon Spoudon Timima

- Valkanikon, Slavikon ke Anatolikon Spoudon, Diplomatiki Ergasia-Lisans Tezi) Thessaloniki, 2014.
- Bayram, Selahattin, *Osmanlı Döneminde Selanik Limanı: 1869-1912*, (İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı İktisat Tarihi Bilim Dalı Basılmamış Doktora Tezi), İstanbul, 2009.
- Bouroutus, Andreas, “İ Siniparksi Ton Diaforetikon Kinotiton Sta Matitika Edrana İ Periodis Tis Germanikis Sholis Tessalonikis” *Evreiko Mousio Tessaloniki*, Thessaloniki 2012.
- Çiçek, Hikmet, *Dr. Bahattin Şakir, İttihat ve Terakkî'den Teşkilat-ı Mahsusa'ya Bir Türk Jakobeni*, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2001.
- Çolaker, Veysel, *Bir Kentin Kimlik Değişimi -Selanik- (1908-1928)*, (Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi), Denizli, 2022.
- Dimitar Tyulekov, *Obrecheno rodolyubie. VMRO v Pirinsko, 1919-1934*, Makedonski nauchen institut, Blagoevgrad, 2001.
- Dimitriadis, Vasilis, “O Plitismos tis Tessalonikis ke i Elliniki Koinotita tis Kata to 1913”, *Makedonika*, Tomos, 23, 1983.
- Eryaman, Ayşe, “Selanik Vilayeti'nde 1908 Genel Seçimleri”, *History Studies*, Volume 9, Issue 3, September 2017.
- Eryaman, Ayşe, *Osmanlı Devleti'nin Selanik Politikaları 1908-1912*, (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi), Tokat, 2016.
- Georgiev Peltekov, Aleksander, *Revoljutsionni deytisi ot Makedoniya i Odrinsko*, Orbel, Sofya, 2014.
- Gounaris, Basil C., “Salonica”, Review, Fernand Braudel Center, Vol. XVI, No: 4, 1993.
- Gökbilgin, Tayyip, “Selanik”, *İslam Ansiklopedisi*, Cilt 10, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1990.
- Hall, Richard C., “The Role of Thessaloniki in Bulgarian Policy During The Balkan Wars”, *Balkan Studies*, Volume 33/2, 1992.
- Hekimoglou, Evangelos A., *Tessaloniki 100 Hronia Apo tin Apelevterosi*, (haz. Dimitris Benekos-Aleksi Skanavis), Thessaloniki, 2012.
- https://books.google.com.tr/books?id=IuWAAgAAQBAJ&pg=PA72&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Kanchov, Vasil, *Makedoniya, Etnografiya i statistika*, izd. “Prof. M. Drinov”, Sofya, 1996.
- Karpat, Kemal, *Osmanlı Nüfusu (1830-1914)*, (Hazırlayan. Osman Bahadır), Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2003.
- Kayapınar, Levent, “Kuruluşundan Günümüze Selanik Şehri”, *Türk Tarihinin Kadim Şehirleri*, (Editörler: Okan Yeşilot Bihter Gürışık Köksal), Selenge Yayınları, İstanbul, 2002.
- Kiel, Machiel, “Selânik”, *İslam Ansiklopedisi (İA.)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul, 2009.
- Kolonas, Vasilis K., “İ Ektos ton Teihon Epektasi tis Tessalonikis, İkonografia tis Sinikias Hamidiye 1885-1912”, *APT (Aristo Üniversitesi)*, Didaktoriği Yatrivi, Thessaloniki, 1991.
- Konstantinova, Yura, “Balgarskata devicheska gimnaziya “Sv. Blagoveshtenie” v Solun”, *Solun i Balgarite: istoriya, pamet, savremie*, (Derleyen Yura Konstantinova-Nadia Danova), BAN, Sofya, 2019.
- Ladas, Stephen P., *The Exchange of Minorities Bulgaria, Greece and Turkey*, The Macmillan Company, New York, 1932.
- Lazarov, Velizar, *Balgarskiyat garnizon v Solun prez 1913*, Pechatnitsa na Armeyskiya voenno-izdatelski fond, Sofya, 1929.

- Lesiçkof, İvan, *Balkan Muhaberatı Hatıratından: Selanik Nasıl Düştü?*, (Mütercimi: H. Sıtkı), Cilt 1, Cüz 2, 1 Ağustos 1913.
- Lewis, Bernard, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, TTK. Ankara 2004.
- Litina, Maria, "Danni za istoriyata na Solunskata balgarska obshtina ot gratskite izvori (1880-1910)" *Solun i Balgarite: istoriya, pamet, savremie*, (Derleyen Yura Konstantinova-Nadia Danova), BAN, Sofya, 2019.
- Logos, Katerina, "The Thessaloniki Fire of 1917: The Role of Defensive Nationalism", *American Historical Association NYC*, January 2015.
- Lory, Bernard, "Yıl 1912, Yunanlılar Kente Girer", *Selanik 1850-1918: "Yahudilerin Kenti" ve Balkanlar'ın Uyanışı*, (Haz. Gilles Veinstein), (Çev. Cüneyt Akalın), İletişim Yayınları, İstanbul, 2021.
- Mantopoulou, Talia S., *Tiriskeftiki Arhitektoniki sti Tessaloniki Kata tin Teleftea Fasi tis Tourkokratias (1839-1912), Eklisies-Sinagoges, Camia*, Didaktoriği Yatırvı, Thessaloniki, 1989.
- Megas, Yannis, *İ Varkarides tis Tessalonikis (İ Anarhiki Vulgariki Omkada ke i Vumvitikes Energias tou 1903*, Trohalia (Kasnak Yay) Atina, 1994.
- Milonas, Haris G. "Etniki Olokirosi kai Vouleftikes Ekloges sti Tessaloniki: 1910-1923", *Atina Ulusal Kapodistriyan Üniversitesi, Siyasi Bilimler ve Kamu Yönetimi Bölümü Yüksek Lisans Uzmanlaşma Programı*, Atina, 2002.
- Nachev, İvaylo, "Sayuzat "Yunak" i balgarskoto gimnasticheskoto druzhestvo v Solun" *Solun i Balgarite: istoriya, pamet, savremie*, (Derleyen Yura Konstantinova-Nadia Danova), BAN, Sofya, 2019.
- Özlem, Kader, "Bulgaristan-Yunanistan Nüfus Mübadelesi İle Türkiye-Yunanistan Nüfus Mübadelesi Arasındaki Etkileşimin Değerlendirilmesi", *International Journal of Social Inquiry*, Volume 12, Issue 1, s. 227.
- Özsüer, Esra, "I. Dünya Savaşı'nda Yunanistan'ın Tarafsızlığına Karşı Venizelos-"Entente Cordiale" İşbirliği ve Propaganda Çalışmaları", *Atatürk Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, Sayı 63, 2018.
- Papastathis, Ch. K -Evangelos. Hekimoglou, *The Great Fire of Thessaloniki (1917)*, EN Manos Ltd, Thessaloniki, 2010.
- Partena, Valasi, "İ Katimerini Zoi sti Thessaloniki sta Hronia tou A'pangosmiou Polemou" (Birinci Dünya Savaşında Günlük Yaşam), (Panapistimio Makedonias Sholi Oikonomikon ke Periferiakon Spoydin, Dimarheia Ergasia), Thessaloniki, 2019.
- Pehlivan, İsmail, *Bulgar Komitacıları ve Komitacılık Faaliyetleri*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Edirne, 2017.
- Ramsaur, Ernest E., *Jön Türkler ve 1908 İhtilali*, (Çev: Nuran Ülken), Sander Yayınları, İstanbul, 1972.
- Saatçi, Meltem Begüm, "II. Meşrutiyet Öncesi Makedonya Sorununda Bulgar Rolü", *Uluslararası Osmanlı ve Cumhuriyet Dönemi Bulgar İlişkileri Sempozyumu Bildirileri*, Eskişehir Odunpazarı Belediyesi Yayınları, 2005.
- Seyfeli, Canan, "Osmanlı Devlet Salnamelerinde Bulgar Eksarhlığı ve Bulgar Katolikler (1847-1918)", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 52, Sayı 2, 2011.
- Şemişik, Pınar, Osmanlı Makedonyası'nda Şiddet ve Nisan 1903 Olayları, *Türkiyat Mecmuası*, Cilt 27, Sayı 1, 2017.
- Tekeli İlhan-Selim İlkin, "İttihat ve Terakki Hareketinin Oluşumunda Selanik'in Toplumsal Yapısının Belirleyiciliği", *Türkiye'nin Sosyal ve Ekonomik Tarihi*, (Editör: Osman Okyar-Halil İnalçık), Ankara, 1980.
- Tuğrul, Mehmet, *Balkanlarda Şehir Vakıf İlişkisine Dair Mukayeseli Bir Örnek: Selanik ve Sofya*, (Basılmamış Doktora Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih ve Medeniyet Araştırmaları Anabilim Dalı, İstanbul, 2020.

- Tunaya, Tarık Zafer, *Türkiye’de Siyasal Partiler*, C: II, Tarih Vakfı Yay., Ankara, 1984.
- Tuncer, Hüner, *Trablusgarp ve Balkan Savaşları (1911-1913)*, Tarihçi Kitabevi, İstanbul, 2018.
- Valsamidis, Paschalis, “İ Tourkikes Sinikies Horia ke O Tourkikos Plitismos Tis İpodikisis Langada Kata To Etos 1914”, *Makedonika*, C. 32, Thessaloniki, 2001.
- Vatansever Erhan, “*Bulgar Milliyetçiliğinin Doğuşu ve Bulgaristan’ın Bağımsızlığı*, (Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi), Edirne, 2019.
- Velev, Georgi, *İstoriya na balgarite ot Makedoniya*, Tom I, izd. İztok-Zapad, Sofya, 2016.
- Yavuz, Rengin, “Bulgar Milliyetçiliği ve Bulgaristan Türkleri Üzerine Bir Değerlendirme”, *Genel Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*”, Cilt 1, Sayı 2, 2019.
- Yücel, Dilek, *Osmanlı Arşiv Belgeleri İle Selanik Vilayetinde Komitacılık: (1890-1913)*, (Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Yakın Çağ Tarihi Bilim Dalı Basılmamış Doktora Tezi), İzmir, 2014.
- Zafer, Zeynep, “Balkan Savaşları ve Pomaklar”, *100. Yılında Balkan Savaşları (1912-1913): İhtilafı Duruşlar*, (Editör: Mustafa Türkeş), Cilt I, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 2014.
- Zafer, Zeynep, “İki Bulgar Yazarın Eserlerinde Balkan Savaşları”, *Balkan Savaşları ve Edirne* (Editörler: İlker Alp-İbrahim Kelağa Ahmet), Cilt 1, Trakya Üniversitesi Balkan Araştırmaları Enstitüsü Yayınları, Edirne, 2020.
- Zaimova, Raya, “Katolicheskite misii, Solun i balgarite”, *Solun i balgarite: istoriya, pamet, savremie*, (Derleyen Yura Konstantinova-Nadia Danova), BAN, Sofya, 2019.
- Zhelev, Yordan, “Balgarskata obshtnost v osmanskiya Solun: demografska, stopanska i sotsialna karakteristika”, *Solun i balgarite: istoriya, pamet, savremie*, (Derleyen Yura Konstantinova-Nadia Danova), BAN, Sofya, 2019.

55. Tasavvufi Şiirin z: Mana**Yeşim IŞIK BAęRIAIK¹****APA:** Işık Bağrıaçık,Y. (2023). Tasavvufi Şiirin z: Mana. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 935-948. DOI: 10.29000/rumelide.1273959**z**

Bati'da ortaya çıkan modern düşünce ve ideolojilerin İran'a nüfuz etmeye başlamasıyla klasik dönem Şiiri eleştirilere maruz kalmıştır. Modern İran Şiirinin oluşma sürecinde birçok Şair ve yazar, Batı menşeli modern düşüncelerin etkisiyle İran Őairlerini, Şiirlerinde anlam ve içeriğe kıymet vermedikleri gerekçesiyle eleştirilmiştir. Klasik dönem İran Şiirinde genellikle Şiirin Őekilsel zelliklerinin ön planda olduğu doğru olsa da Şiirin anlam dünyası görmezden gelinmemiştir. Özellikle din ve tasavvufi Şiirlerde Şairler halkı bilgilendirmeye, ahlk anlamda insanları iyiye ve doğruya ileten eserler kaleme almaya zen göstermişlerdir. Öncelikle nesir olarak kaleme alınan din-tasavvufi eserler Farsça hikmetli Şiirin oluşmasına zemin hazırlamış ve zamanla ahlk konular Şiirin asli konularından biri haline gelmiştir. Gerek sfi geleneğine bir tekkeye bağlanarak aktif bir Şekilde katılan gerekse tasavvufi öğretiye gönülden bağlı olan Şairler Şiirlerinde Şekilden çok manaya önem vermişlerdir. Şiirin Şekli özelliklerini de göz ardı etmeyen bu Şairlerin Şiiri "düşünce ve inançlarını ifade etmede bir araç olarak algıladıkları" söylenebilir. Bu alışmada İşlmi öğretiyi merkeze alarak Şiirlerinde din ve ahlk konulara yer veren ve halka rehberlik eden klasik dönem İranlı Şairlerin; Seni-i Gaznev, Ferdddin Attr Nişbr, Sa'di-i Őirzi, Mevln Celleddin-i Rm ve Şemseddin Muhammed Hfız-ı Őirzi'nin, Şiirlerinden rnekler verilerek manaya verdikleri önem gösterilmeye çalışılacaktır. Çalışmanın kapsamı tarafımızdan ismi anılan Őairlerle sınırlandırılmıştır, bu yüzden sadece söz konusu Şairlerin Şiire bakış aıllarının yanı sıra Şiirlerinden rnekler verilecektir.

Anahtar kelimeler: İran Şiiri, tasavvuf, Şiirde mana, edebi eleştiri**The essence of sufi poetry: Meaning****Abstract**

As soon as modern thoughts and ideologies which had been occurred in the West started to penetrate into Iran, the poetry of Classical period were exposed to criticisms in many ways. In the process of the formation of modern Iranian poetry, under the influence of western thoughts many poets and writers are criticized on account of the fact that they haven't appreciated the meaning and semantic. Although it is true that the form of the poem is at the forefront in classical Persian poetry, the semantic world of the poem has not been ignored. Especially in religious and mystical texts, poets had taken care of giving information to the public and writing books which conveyed people to the best and the truth. First of all, religious-mystical works written as prose paved the way for the creation of Persian religious-mystical poetry, and in time, religious and moral issues became one of the main subjects of poetry. The poets, who were both active in the sufi tradition by being connected to a lodge, and wholeheartedly devoted to the Sufi teaching assign importance to the meaning rather than the form in their poems. It can be said that the poets who have taken into consideration the form of poetry

¹ Dr. ğr. yesi, Ankara Üniversitesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları, Fars Dili ve Edebiyatı, (Ankara, Türkiye) yesimisik_29@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4603-8990 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1273959]

and the aesthetic value perceived the poetry as a tool of expressing their thoughts and beliefs. In this study it will be tried to illustrate the importance which was assigned by the classical Iranian poets who Sanai Ghaznavi, Fariduddin Attar, Saadi Shirazi, Jalal ad-Din Muhammad Rumi, Hafez-i Shirazi, the by giving examples from the poems of classical Iranian poets who can guide the public and give a large place for religious and moral issues in their poems the by centering the Islamic teaching. Since the scope of the study is limited, the leading names of the poets of the classical period will be emphasized and samples from their poems will be given.

Keywords: Persian poetry, mysticism, meaning in poetry, literary criticism

Giriş

İranlı edebiyat çevrelerinin Batı'nın modern düşünceleri ve ideolojileri ile tanışması neticesinde klasik İran edebiyatına karşı eleştirel yaklaşımlar sergiledikleri görülmektedir. Modern dönemde bir taraftan araştırmacılar diğer taraftan şair ve yazarlar klasik İran şiirini “toplumdan kopuk olduğu, daha çok duygu ve hayalleri ifade ettiği” gerekçesiyle eleştirmişlerdir. İran’da 1900’lü yıllarda yaygınlık kazanmaya başlayan bu tarz düşüncelerin ilk yansımalarını Mîrzâ Fethali Ahundzâde’nin eserlerinde görmek mümkündür. Ahundzâde’ye göre klasik dönem şairleri, şiirlerinde bireysel duygularını ifade etmişler, âşık-mâşûk ilişkisinden öteye geçememişler, gerçeklerle örtüşmeyen, içi boş şiirler kaleme almışlardır (Ahundzâde, s. 38, 1395 & s. 31, 1351). Ahundzâde’nin öncülük ettiği bu düşünce tarzı kendinden sonraki birçok İranlı şair ve yazarı etkilemiştir. Klasik dönem şairlerinin içeriğe önem vermediği, topluma hitap etmediği ve sadece şiirin şekline önem verdiği görüşü yaygınlaşmıştır. Bu bağlamda İran edebiyatına Arap edebiyatından girmiş olan “şiirde kelamın mı yoksa mananın mı öncelikli olması” hususu (Şemîsâ, 1391, s.49), modern dönemde de tekrar tartışma konusu olmuştur.

Hicri şemsi I. ve II. yüzyılın ilk yarısında Sâsânî İmparatorluğunun Müslüman Arapların nüfuzuna girmesiyle İranlılar zamanla Müslümanlığı kabul ederek yeni bir din, kültür ve edebiyatın etkisine girmişlerdir (Hüsrevî ve Beyât, 1387, s. 90). İranlıların yeni bir kültüre, dine uyum sağlamaları, İslâmî kültür ve düşüncesini belli bir mantık çevresinde kabulü zaman almıştır. H.ş. II. yüzyılda temeli atılan ve şekillenen İran İslam anlayışı özellikle fikir ve düşünce bakımından III. yüzyıldan itibaren ilk ürünlerini vermeye başlamıştır (Şâhrohî, 1387, s. 185-190). Bu yıllarda elde edilen ilmî, dinî ve edebî kazanımların ardından H.ş IV. yüzyıl ve V. yüzyıllarda nazım ve nesir alanında verilen eserlerle tasavvuf anlayışı ortaya çıkmıştır. H.ş III. yüzyılda Horasan bölgesinde görülen Bâyezîd Bistâmî (ö.234)’nin öğrencilerinin tasavvufî eğitim ve öğrenimleri sonraki yüzyıllarda artarak devam etmiştir (Safâ, 1386, s. 71-75). Deri Farsçasıyla ilk edebî eserlerin verilmesinin ardından H.ş. V. yüzyıldan itibaren şiir ve şairlik hakkında farklı görüşler ileri sürülmeye başlanmıştır. Bu yüzyılda İran coğrafyasında edebî eserlerin değerlendirilmesinde nakd-i fennî (şiirin tekniği ile ilgili eleştiri) ve nakd-i ma’na (şiirin anlamı ile ilgili eleştiri) kavramları geçerli olmaya başlamıştır. Belagat, beyan, aruz, kafiye, redif gibi konuları esas alan nakd-i fennî anlayışı, şiirin estetik değerini aruz vezni, dilbilgisi, belagat ve dil ile ilgili meseleler üzerinden ele almıştır. Nakd-i ma’na anlayışı ise şiirdeki anlamı esas almıştır (Dergâhî, 1378, s. 110).

Tasavvuf alanında yazılan mensur eserlerin kaynaklık ettiği tasavvufî şiirlerde İslam’ın ölçütlerine göre şiirlerde mana en önemli unsur olmuştur. Bu bağlamda iyi, güzel ve İslâmî açıdan uygun bir şiirin nasıl olması gerektiği ile ilgili yorumlar şairler üzerinde etkili olmuştur. İslam âlimleri; kişileri kötülüğe sevk etmeyen, eğiten, doğruya ve iyiye yönlendiren şiirler yazılmasını salık vererek şiirde manayı ön planda tutmuşlardır. Bu bağlamda Hücetü’l-İslâm Muhammed b. Muhammed Gazzâlî et-Tûsî (ö. 505) şiiri dinî ölçülere göre değerlendiren isimlerdendir. Gazzâlî’yi birçok kişiden ayıran onun dinî bakış açısının

yanı sıra akli delileri de hesaba katan bir âlim olmasıdır. Kimyâ-i Saâdet adlı eserinde Gazzâlî; müslümanları hicvederek onları alaylı yazılarla kötümeyi (ty, s. 278), bir kişiyi övmek için yalan söylemeyi, zalimi övüp önünde eğilip saygı göstermeyi onaylamaz (ty, s. 266). Bununla birlikte şiirde ölçülü ve nağmeli sözlerin etkili olduğunu (ty, s. 344), teşbih yoluyla söylenenleri, görünüşte yalan da olsa, haram saymamıştır (ty, s. 433). Övgünün kişiyi kibre sürüklediğine değinen (ty, s. 454) Gazzâlî güzel anlamı olan ve insanda olumlu duygular uyandıran şiirleri onaylamış (ty, s. 335) kadınlara duyulan aşkı ve güzellerin tasvirini yapan (ty, s. 400) insanda şehevî duyguları uyandıran şiirleri çirkin bulmuştur (ty, s. 337).

Benzer şekilde Keşfü'l-Mahcûb'un yazarı Hucvîrî (ö. 465)'ye göre; anlamı iyi ve güzel olan söz gibi şiirin de anlam olarak güzeli helal, çirkinini haramdır. Gıybet, kınama, iftira ve küfür gibi çirkin sözlerin nesirle de nazımla da dile getirilmesi uygun değildir. Ahlâkî anlamda öğretici, nasihat edici, hikmet içeren sözler helaldir (Hucvîrî, 1926, s. 518-519).

Sûfilerin, İslam âlimlerinin yazdığı ilmî kitaplarda ve nazari fikirlerle şekillenen tasavvufi şiirlerinde bakış açıları tamamen aynı olmasa da genel olarak manayı ön planda tuttıkları söylenebilir. Sûfiler kaleme aldıkları temsili manzum hikâyelerde okuyucunun hikâyedeki, lafzın değil, bânını, anlamı kavramasını arzu etmişlerdir. Ahlâkî, irfânî, dinî ya da siyasî bir düşünceyi ya da mesajı ileten temsili hikâyelerde şairlerin amacı yaşamın iyi ve kötü yönlerini göstermek, kişiyi belli bir olgunluğa erdirmek, mutluluk ve kurtuluş yolunu göstermektir. Bu bağlamda İran şiirinde dinî şiiri temel alan, ahlâkî öğretiyi dinî anlayışla mezceden birçok isimden bahsedilebilir. Hatta klasik İran şiirinde padişahları överek geçim kaynağı sağlayan kaside şairlerinin dahi dinî hikmeti ön planda tutan şiirleriyle karşılaşmak mümkündür. Mesela hiciv ve kasideleriyle ünlü Evhadüddin Enverî ibretlik hikâyelerin anlatıldığı temsil ve vaaz içerikli şiirler yazmaktan geri kalmamıştır. Aynı şekilde kasideleriyle ünlü Hakânî Şîrvânî de hayatının son dönemlerinde tasavvufa yönelip uzlete çekilmiş şiirlerinde methiye yazarak geçim sağlamayı kınamış, kanaat etmeyi övmüştür:

آتش دهم به روح طبیعی به جای نان

ز این بیش آبروی نریزم برای نان

در خون جان شوم، نشوم آشنای نان

حون جگر خورم، خورم نان ناکسان

گر ز این سپس چو سگ دوم اندر قفای نان (Seccâdî, 1388, s. 78)

با این پلنگ همتی از سگ بتر بوم

Bundan daha fazla ekmek için el açmam; hayvani ruhuma ekmek yerine ateş veririm

çiğirim kanını içerim yine de değersiz kişilerin ekmeğini yemem; kan içinde ölürüm ekmeği bilmem

Bu kaplan gibi izzetinefsim ile köpekten daha aşağı olurum; bundan sonra ekmek peşinde köpek gibi koşarsam

Bu şiirde görüldüğü gibi kaside şairleri övgü şiiriyle geçimlerini sağlamalarına karşın methiye şairliğinin övülecek, taktir edilecek bir yönünün olmadığını itiraf etmişlerdir. İran şiirinde methiye şairliğini yeren pek çok örnek bulmak mümkündür.

İran şiirinde anlamın ön planda olduğu tasavvufi şiir anlayışı Senâî-i Gaznevî ile başlar ve Şemseddin Muhammed Hâfız-ı Şîrâzî ile zirve noktasına ulaşır (Şemîsâ, 1386, s. 93). Bu bağlamda şiirlerinde manayı merkeze alan şairler üzerinde durularak bu şairlerin şiirleri ile ahlâkî öğretileri arasındaki bağlantıyı yansıtan şiirlerinden örnekler verilecektir. çalışmada üzerinde durulacak olan şairler

sırasıyla; Senâî-i Gaznevî, Ferîdüddin Attâr Nişâbüri, Sa'dî-i Şîrâzî, Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî ve Şemseddin Muhammed Hâfız-ı Şîrâzî'dir. Elbette İran edebiyatında bahsi geçen dönemlerde ve sonrasında şiirlerinde manayı önceleyen başka şairler de vardır, fakat zikredilen şairler şairlik yeteneği ve düşünce dünyası olarak diğer şairlerin de öykündüğü zirve isimlerdir. Bu yüzden eserlerinde şiirin, sözün, ahlâkî öğretinin ve mananın değerini hem edebî hem de mana açısından en iyi ortaya koyduğunu düşündüğümüz bu isimlerin şiirlerinden örnekler vermeyi yeğledik.

Şiirlerinde Mananın Ön Planda Olduğu Şairler ve Şiirlerinden Örnekler

Senâî-i Gaznevî (ö. 525) klasik İran şiirinde dinî içerikli hikmetli şiirler söz konusu olunca ilk akla gelen isimlerdendir. Belli bir dönem saray şairliği yapan şair, methiye şairliğini mekruh görerek zühde yönelmiştir. Tasavvufa yöneldikten sonra düşünce dünyası tamamen değişen Senâî şüphesiz klasik İran şiirinde üslubun değişmesinde, yeni ve farklı bir şiir söyleminin gelişmesinde etkili olan isimlerdendir (Safâ, 1386, s. 272-276). Bu bağlamda onun şiiri tasavvufî ve dini, hikmetli gerçeklerden neş'et etmektedir. Şiirinde hadis, ayet ve Kur'an-ı Kerim'de geçen kıssalara yer vererek istediği mesajı akli delillerle ispatlamaya çalışan şair dünyevi bağlardan sıyrılarak hakikat sırrını Kur'an'da aramıştır. Gerçek dini, uçsuz bucaksız bir aşk gibi algılamış, şiiri Hakk'a olan aşkın bir göstergesi saymıştır.

Şiirlerinde insanları erdemli davranışlara yönlendirmeye çalışan Senâî okuyucularına insanın yüce değerlerini dünyada maddi unsurlara feda etmemelerini, insanlığa faydası olan işler yapmalarını, hırs ve kibirden sakınmalarını önermiş, dünyadaki en büyük zenginliğin kanaat olduğuna vurgu yapmıştır:

هر که را ملک قناعت شد مسلم بر زمین	ز آسمان بر دولت او آفرین باد آفرین
عزّ دین از جاه دنیا کس نجست اندر جهان	جاه دنیا را چکارست ای پسر با عزّ دین
رستکاری هر دو عالم در کم آزاری بود	از بد اندیشان بترس و با کم‌آزاران نشین
مر ترا گفتند دست از مردمان کوتاه کن	تو چرا چون ابلهان کوتاه کردی آستین
نامه کوتاه نکو باشد به هنگام حساب	جامه کوتاه چه خواهی کرد ای کوتاه بین
ای برآورده سر کبر از گریبان نفاق	نه بر عنایت بار و نه بقربایی قرین
سبب خود پست کردی دولت مست از آن	پستی و هستی بد آید هستی و پستی گزین
تو به خرسندی بدل کن حرص را گر مردمی	کاولین نعم‌البدل شد آخرین بس‌القرین
هیچ بیرون نیست کار این جهان از نیک و بد	رحمت فردوس از آنست و عذاب گور ازین
یک زمان ز آب شریعت آتش شهوت بکش	پس عوض بستان تو دیوی را هزاران حور عین
دل چو مردان سرد کن زین خاکدان بی‌وفا	آن گهی بستان کلید قصر فردوس برین (Senâî, 1362, s. 556-557)

Yeryüzünde kanaat mülküne sahip olanın; asuman bahtını övsün, bahtını

Cihanda dünya makamlarından dinin yüceliğini aramadı kimse; ey oğul! Dünyada makamın ne işi olur dinin yüceliğiyle

Her iki âlemde kurtuluş incitmekten geçer; insanların kötülüğünü düşünenlerden kork ve onları incitmeyenlerle otur kalk

Halktan elini eteğini çek dediklerinde, neden ahmaklar gibi çektin elini eteğini

Hesap tasfiye edilirken hesap defterinin kısa olması iyidir; ey dar görüşlü! Neden kısa elbiseli sûfiler gibi olmak istiyorsun

Ey nifak yakasından kibir başını çıkararak; ne inayette faydan vardır ne zühtlüğe yakınlığın

Varlığını alçalttın gönlün mest olsa da, varlığa alçaklık yakışmaz varlığına tevazuyu seç

İnsan eğer tamahkârlığa karşı kanaati yeğle; ki ilki iyi bir takas sonuncusu kötü

Bu dünyada işler ya iyi ya da kötüdür, Firdevs cennetinin rahmeti iyilikledir, kabir azabı kötülükle

Şeriat suyundan çek şehvet ateşini bir anda; böylece değişir bahçedeki şeytan binlerce huriyle

Yiğitler gibi bu vefasız dünyadan yüz çevir; o an yüce Firdevs kasrının anahtarını elde edersin

Kanaati her şeyin üzerinde gören şair salih kişinin dünya mal ve makamları ile işi olmayacağını, insanların yararına işler yaparak, tevazu ile yüceleceğini ifade etmiş, kişinin salih amellerinin ya da çirkin davranışlarının karşılığını mutlaka alacağını belirterek ahiret inancına vurgu yapmıştır.

Ferîdüddin Attâr Nişâbü'rî (ö. 618) İran tasavvuf şiirinin olgunlaşma sürecinde ismi anılması gereken isimlerdendir. Attâr, Senâî-yi Gaznevî'den sonra İran tasavvuf edebiyatının ikinci zirvesi olarak görülmektedir (Attâr, a-1388, s. 21). Fars edebiyat tarihinde şiirin anlam boyutuna derinlemesine eğilen şairlerdendir (Pûrcevâdî, 1366, s. 407). Arif ve hekim vasfıyla ön planda olan Attâr edebî eleştiriye dair bir kitap yazmamıştır, fakat mesnevilerinde şiire dair görüşlerini belirtmiştir. O, sözün anlamını ve değerini ölçerken şeriata uygunluğuna bakmıştır.

Attâr'ın irfânî gazelleri ilahi aşkı yansıtmaktadır. Attâr'a göre dünyadaki bütün varlıklar Allah'a ulaşmayı arzulamaktadır ve Hakk'ın muhabbetini kabul eden insan dünyada üstün bir değere haizdir ve ancak insan kemal mertebesine ulaştıkça Allah'ın yeryüzündeki halifesi olabilme özelliğini elde eder (Zerrînkûb, 1389, s. 222). Bu bağlamda yeryüzü Allah'ın nurunun tecelli ettiği yerdir. Attâr Arapça kökten türeyen arş, şeriat ve şiir kavramları üzerinde özellikle durmuştur. Ona göre arş, şeriat ve şiir, yaratılmışlar âleminin varlığının sebebi değil, yaratılmışlar âleminin süsüdürler. Bu üç hakikatten âleme nurlar yansır. Hakk'tan arşa yansıyan rahmet nuru arştan varlıklar âlemine yansır. Şeriat ise Allah'ın Hz. Peygamber'e buyurduğu sırlardır. Bu sırların ışığı, ilim ve hikmet olarak insanların gönlüne yansır. Şiir de bu sıfatlara sahiptir ve bir nurdur. Onun ışıltısı her iki cihanı süslemiştir (Pûrcevâdî, 1366, s. 411). İnsanın Allah'ın yeryüzündeki temsilcisi olması onun Allah Teâlâ'nın emirlerini yerine getirmesiyledir. Bu da ancak insanlığı doğru ve güzel işlere sevk eden Hakk'ın kelamı gibi içeriği temiz, saf ve özgülü sözler olan şiirlerle mümkündür:

شعر و عرش و شرع از هم خاستند تا دو عالم زین سه حرف آراستند

نور گیرد چون زمین از آسمان زین سه حرف یک صفت هر دو جهان (Attâr, b-1388, s. 149)

Şiir, arş ve şeriat birbirinden türediler, iki âlem bu üç kelimeyle bezeneli

Yeryüzünün gökyüzünden aydınlanması gibi, bu üç kelime, iki âlemin bir sıfatı oldular

Söze kıymet veren Attâr'a göre şiir, manzum sözdür. Kelam; her iki âlemin, dünya ve ahiretin, özüdür, esasıdır. Hatta kelamın makamı arştan daha üstündür. Allah, bütün varlığı "ol" sözü ile yaratmıştır. Allah tarafından gönderilmiş peygamberlerinin övünç kaynakları kelam idi. Hz. Musa Kelîmullah, Hz. İsa Kelimetullah'tı. Hz. Muhammed miraç gecesinde sözün sultanıydı. Hakk sırrını peygamberlere söz ile bildirdi. Kutsal kitaplar Allah-u Teâlâ'nın peygamberlerin gönlüne inzal ettiği sözlerdir. Bezm-i Elest'i söz ile kararlaştırıldı. İnsanın maddi âlemde hissi, akli, mümkün ve gayri mümkün her şeyi idraki sınırlıyken söz sınırsızdır. Nazmı nesre üstün tutan Attâr, aruz vezniyle sözün kemale erdiğini beyan etmiştir. Veznin sihirli bir özelliğe sahip olduğuna inanan Attâr'a göre şiir, nesirden daha iyidir, yaratılış esrarının ve yaratılmışlar âleminin üzerindeki perdeyi kaldırır (Pûrcevâdî, 1366, s. 408-409).

Şiirin şekinden de gafil olmayan Attâr şiiri, nazmı ve vezni yüzünden nesre üstün tutmuş, bu görüşünü teorik ve felsefi olarak delillendirmeye çalışmıştır. O, veznin şiire kattığı hususiyetleri dile getirerek veznin büyüleyici özelliğiyle sözü tamamladığını ifade etmiştir. Ona göre; yaratılış sırlarını sıradışı, seçkin bir şekilde beyan etme kudretine sahip olan şair şiirleriyle yaratılmışlar âlemi üzerindeki sır perdelerini kaldırabilir. Yaratılmışlar âleminde varlıklar birbirlerinden farklı olmalarına karşın aralarında bir düzen ve tenasüp vardır. Şiir âleminde de, yaratılmışlar âlemindeki varlıklar gibi, farklı kelimeler vardır. Aynı şekilde yaratılmışlar âleminde her varlığın bir zahîrî bir de bâtınî yönü olduğu gibi kelimelerin de zahîrî ve bâtınî boyutu vardır (Pûrcevâdî, 1366, s. 409-410). Kelimelerin her iki dünyada önemine vurgu yapan Attâr'a göre etkileyici söz elbette sıradan sözden daha kıymatlidir, zira Allah insanlara emir ve yasaklarını etkileyici olan kitap ile bildirmiştir. Bu bağlamda söz-kelam vezinli şiirle bu özelliği kazanır:

بود روزی حلقه ای پُر اهل فضل	هر کسی می کرد حرفی نیز نقل
تا سخن آمد به شعر و شاعری	هر کسی می گفت حرفی سرسری
نَم و مدح شعر می گفتند باز	شد سخن هر دو قوم آنجا دراز
بومحمد ابن خازن، پیش رفت	در کمال شعر پیش اندیش رفت
گفت هم موزون و هم زیباست شعر	در حقیقت «احسنُ الاشیا»ست شعر
زانکه بر هر چیز کامیزد دروغ	تا ابد آن چیز گردد بی فروغ
گفت نیکو را کند، در حال، زشت	ور بود نیکو نیکوتر از بهشت
کزب اگر در شعر گردد آشکار	در جوار شعر گردد چون نگار
آنچه کذب از وی چنین زیبا شود	می سزد گر «احسنُ الاشیا»شود
آنچه زیبا می شود از وی دروغ	صدق او را چون بود یا رب فروغ؟
چون شنیدند این دلیل اهل هنر	متفق گشتند با او سر به سر
شعر را کردند بهتر چیز نام	کی تواند بود از این برتر مقام

(Attâr, b-1388, s. 50)

Fazilet ehli ile dolu bir meclis vardı; herkes bir şeyler naklediyordu

Söz, şiir ve şairliğe gelince; herkes düşünmeden konuşuyordu

Şiiri yerip övüyorlardı; her iki tarafın sözleri uzadı gitti

Ebu Muhammed İbn Hâzen, öne çıktı; şiirin mükemmelliğiyle ilgili çokça düşünceler sarf etti

Dedi şiir hem vezinli hem güzeldir; aslında “her şeylerden daha güzeldir” şiir

Yalanın karıştığı her şey; sonsuza dek karanlığa bürünür

Güzel sözü çirkin yapar hemen; ve iyi sözü cennetten de güzel

Şiirde aşikâr olursa yalan; döner durur şiirin etrafında sevgili gibi

Onun yalanı böylece güzelleştiğinde; “her şeylerden daha güzel” olmaya değer

Onun yalanı güzelleştiğinde; sadakati ey Allah’ım nasıl aydınlanır?

Hüner ehli bu delili duyduklarında; onunla tamamen hemfikir oldular

Şiiri her şeyden daha güzel buldular; bundan daha iyi bir makam nerde bulunur dediler

Yaşadığı dönemde şiir ve şairliğe dair tartışmalara katılan Attâr görüşünü beğendiği kişiye şiirinde yer vererek doğru bulduğu şiir anlayışını ifade etmiştir. Şairler arasında sözünün muteber olduğu anlaşılan Ebu Muhammed İbn Hâzen’in düşünceleri herkes tarafından kabul görmüştür. İbn Hâzen’in düşünceleri ile şekillenen şiir anlayışına göre; hakikatten izler taşımayan şiir kalıcı olmaz, yalan, şiiri yokluğa sürükler. Şiire estetik değer katan edebî sanatlardaki abartılar, söz oyunları ve yalanlar şiirde mubahtır ancak hakikat ışığının yansıdığı şiirler kalıcıdır. Bu doğrultuda şiirde yalanın ne ölçüde olduğu önemlidir.

Sa’dî-i Şîrâzî (ö. 691) şüphesiz İran edebiyatında hikmet içerikli ahlâkî öğretinin en bilindik ismidir. Bu bağlamda şiirin anlam boyutunun ön planda olduğu ahlâkî hususlarda nasihat içeren birçok şiiri vardır (Kolâhçîyân ve Pûrhaydarbîgî, 1397, s. 153). Nizamiyye Medreselerinde eğitim almış ve hoca olarak görev yapmış olan (Şâfe’î, 1384, s. 133) Sa’dî insan olmanın değerini her şeyden üstün tutmuş, bilinçli bir eğitici olarak ahlak anlayışını ve dinî görüşlerini şiirinde başarılı bir şekilde yansıtmıştır (Kolâhçîyân ve Pûrhaydarbîgî, 1397, s. 154). İnsan ruhundan anlayan, karakterini ve şahsiyetini çok iyi çözmüş olan şair, toplumun her kesiminden insan manzaralarını şiirlerine ustaca taşıyabilmiştir. Eserlerinde kişinin eksikliklerini, zaaflarını, yeteneklerini ve olumlu yönlerini gerçekçi bir üslupla göstermiştir (Yûsufî, 1387, s. 25-30). İyiliklerin ve kötülüklerin, güzelliklerin ve çirkinliklerin iç içe olduğu dünyada insana dair her konuyu bazen yanyana bazen de zıtlıklarla oldukça açık ve anlaşılır bir üslupla okuyucunun gözleri önüne sermiştir.

Sa’dî-i Şîrâzî mutlak bir müridi olmasa da Ebû Hafs Şehâbeddin Ömer es-Sühreverdî’nin (ö. 632) sohbetinde bulunmuş onun tasavvufi düşüncesine vâkıf olmuştur (Safâ, 1388, s. 109). Adalet, iyilik, tevazu, kanaat, Allah’ın zikri, şükür, tövbe gibi konulara yer verdiği eserlerinde halkı eğitmeyi ve ahlâkî güzellikler kazandırmayı istemiştir. Sa’dî yüksek düzey Arapça bilgisine rağmen manayı gölgede

birakacak zor terkipler kullanmamıştır (Kolâhçeyân ve Pûrhadarbigî, 1397, s. 150). Bir sûfi olmasa da sûfi şairlerin olumlu bakış açılarını şiirine aksettirmiştir. Şiirleri sıradan halkın anlayacağı kadar sade ve bir o kadar da zariftir:

ایہالناس جهان جای تن آسانی نیست	مرد دانا به جهان داشتن ارزانی نیست
خفتگان را خبر زمزمه مرغ سحر	حیوان را خبر از عالم انسانی نیست
داروی تربیت از پیر طریقت بستان	کادمی را بتر از علت نادانی نیست
روی اگر چند پری چهره و زیبا باشد	نتوان دید در آینه که نورانی نیست
شب مردان خدا روز جهان افروزست	روشنان را به حقیقت شب ظلمانی نیست
پنجه دیو به بازوی ریاضت بشکن	کابین به سرپنجگی ظاهر جسمانی نیست
طاعت آن نیست که بر خاک نهی پیشانی	صدق پیش آر که اخلاص به پیشانی نیست
حذر از پیروی نفس که در راه خدای	مردم افکن تر ازین غول بیابانی نیست
عالم و عابد و صوفی همه طفلان رهند	مرد اگر هست به جز عارف ربانی نیست
با تو ترسم نکند شاهد روحانی روی	کالتماس تو به جز راحت نفسانی نیست
خانه پرگندم و یک جو نفرستاده به گور	برگ مرگت جو غم برگ زمستانی نیست
بیری مال مسلمان و جو مالت بپرند	بانگ و فریاد برآری که مسلمانی نیست (Külliyât-ı Sa'dî, 1385, s. 946-947)

Ey insanlar, dünya bedeninin semizleştirileceği yer değildir; bilge kişinin dünyaya meyletmesi uygun değildir

Gaflet uykusundakiler sabah bülbülün ötüşüne, hayvanlar insanlar âlemine vâkıf değildir

Bilgi ilacım tarikat pîrinden al; zira kişi için cahillikten daha kötü bir hastalık yoktur

Yüz, her ne kadar güzel ve melek çehreli olsa da; nurani olmadıkça aynada görünür değildir

Gece Allah adamları cihanı aydınlatırlar, gönlü aydın olanlar için ashında gece karanlık değildir

Şeytanın elini riyazet pazusu ile bük; bu, görünen cismani güçle yapılacak bir iş değildir

Alnını yere koymak ibadet değildir; sadakati öncü edin çünkü ihlas alnla değildir

Nefsine tabi olmaktan sakın çünkü Allah yolunda; insanı bu çöl şeytanından daha çok aldatan yoktur

Âlim, âbid ve sûfi hepsi yoldaki çocuklardır; varsa adam Allah'ı bilen âlimden başkası değildir

Korkarım ilahi mârifet senin nasibin olmaz; çünkü duan nefsinin rahatından başka bir şey için değildir

Ev buğdayla dolu fakat bir arpa dahi mezara göndermemiş; kış azığının gamı kadar ölüm korkun yoktur

Götürüyorsun Müslümanların malını ve senin malını götürdüklerinde; böyle Müslümanlık olmaz diye bağırıp çağırıyorsun

İnsan ile hayvanı birbirinden ayıran en önemli özelliğin idrak olduğuna vurgu yapan şair kişinin şekli vasıfları ile değil gönül güzelliği ile varlığını değerli kıldığını ifade etmiştir. Bu bağlamda şiiri ile kişiyi maddi âleme değil manevi âleme ulaştıracak ahlâkî öğütler vermiştir.

Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî (ö. 672) tasavvufî merhaleleri tecrübe eden bir kişi olarak hikmet şiirinin doruk noktası olarak görülmektedir. Senâî ve Attâr'ın mirası üzerine şiirini inşa eden (Attâr, a-1388, s. 21) Mevlânâ, uzun süre Seyyid Burhâneddin Muhakkık-ı Tirmizî'nin rehberliğinde batın ilimlerle meşgul olmuştur. Müritlerine vaaz eden, dinî kuralları harfiyen uygulayan, herkesin sevip saygı duyduğu vakar sahibi Mevlânâ, Şems-i Tebrîzî' ile tanıştıktan sonra büyük bir değişim geçirmiştir. Kendi ifadesiyle:

زاهد بودم ترانه گویم کردی سر فتنه بزم و باده جویم کردی

سجاده نشین باوقارم دیدی باز بجه کونکان گویم کردی (Belhî, 1386, s. 1471)

Zahittim, şarkılar söylettin; fitne meclisinde kadeh arayan yaptın

Vakarla seccadesinde namaz kılan biri olduğumu gördün; sokağımdaki çocukların oyuncağı yaptın

Mevlânâ'nın düşünce ve duygu dünyasını; varlık-yokluk, insan ve Allah düşüncesi oluşturmaktadır. Ona göre; sonsuz olan âlem daima genişlemektedir ve birbirinin zıttı olan varlık ve yokluğun çatışması kâinattaki değişimi gözle görülür kılmaktadır (Belhî, 1387, s. 47-54). Dünyada adem yani yokluk tam anlamıyla bir yokluk değildir sadece şekillerin sürekli değişmesidir. İnsan, cihan ile cihanın canı olan Allah'ı hissedeceği bir noktada durmaktadır ve bu nokta kâinattaki en yüksek makamdır çünkü mutlak olan Allah'ın cilveleri onda müşahede edilmektedir. Bu bağlamda insan "küçük âlem"dir. Allah, bütün kâinata nüfuz etmiştir ve onu ispat etmek için deliller öne sürülemez, zira hiç kimse güneşten bir kanıt istemez. Mevlânâ varlığın ruhu olan Allah'ın varlık âleminde kendini kullarına gösterdiğine inanmaktadır. Kulların mutlak varlığı kavramasının önündeki en büyük engel maddedir. Ona göre madde nasıl insanı manevi boyutundan uzaklaştırıyorsa özünün yansıtmayan sözler de insanı yanıltır ve hakikatten uzaklaştırır. O, Mesnevî'de kişinin gereksiz ayrıntılara takılarak hikmetli kassaların özünü kavranmamasını ahmaklıkla nitelediği pek çok hikâyeye yer vermiştir. Bunlardan bir tanesi de Kelile ve Dimne hikâyesinin vermek istediği mesaja kulaklarını tıkayan ve hikâyenin yanlış yerinde mantık arayan bir ahmağın durumudur:

تا همی گفت آن کليلة بی زبان؟ چون سخن نوشد ز دمنه بی بیان؟

ور بدانستند لحن همدگر فهم آن چون کرد بی نطقی بشر؟

در میان شیر و گاو آن دمنه چون شد رسول و، خواند بر هر دو فسون؟

چون وزیر شد گاو نبیل؟ چون ز عکس ماه، ترسان گشت پیل؟

این کلبله و دمنه جمله افتر است
ور نه کی با زاغ و لکلک را مری است؟

ای برادر، قصه چون پیمانہ بی است
معنی اندر وی مثال دانه بی است

دانه معنی بگیرد مرد عقل
ننگرد پیمانہ را گر گشت نقل

ماجرای بلبل و، گل گوش دار
گر که گفتی نیست آنجا آشکار (Zemânî, 1388, s. 883-884)

O dilsiz Kelile (çakal) nasıl konuştu? Dilsiz Dimne'yi (çakalı) nasıl işitti?

Ve birbirleriyle konuşmalar dahi, insan konuşamayan onları nasıl anlar?

Aslan ve ineğin arasında Dimne nasıl elçi oldu ve her ikisini etkiledi?

Asil inek nasıl aslana vezir oldu? Fil, ayın yansımasından nasıl korktu?

Bu Kelile ve Dimne baştan aşağı yalandır, yoksa karga ile leyleğin kavga ettiği nerde görüldü?

Ey kardeş! Kıssa bir ölçek gibidir, içindeki mana, tane misalidir

Akıllı kişi mana tanesini alır, ölçeye bakmaz, her ne kadar ölçekle alsın da

Bülbül ile gülün hikâyesini dinle, aşikâr olmadığımı söyleyen de

Kelamı bir kâse gibi gören şair için her türlü sözün manayı barındıran bir araç olduğunu söylemek mümkündür. Mevlânâ gazellerinde de aynı konuya değinmiş bu kez kelamı bir kuş yuvasına manayı da ona yerleşen bir kuşa benzetmiştir. Ona göre lafız beden, mana ruhtur. Mananın ulaştığı yerde şeklin bir hükmü yoktur. Bu bağlamda mananın ruhani-ilahi bir boyutu vardır:

چه تعلق آن معانی را به جسم
چه تعلق فهم اشیا را به اسم؟

لفظ چون و کزست و معنی طایرست
جسم جوی و روح آب سایر است

او روانست و تو گویی واقفست
او دوانست و تو گویی عاکفست (Belhî, 1389, s. 283)

O mananın cisimle nasıl bir bağı var; eşyayı anlamakla ismin nasıl bir ilgisi var?

Kelime yuvadır ve mana kuştur; cisim ırmaktır ve ruh akan sudur

O, akar sen durur sanırsın; o, hareket hâlinindedir zira sen sakın sanırsın

Şemseddin Muhammed Hâfız-ı Şîrâzî (ö. 792) İran'ın tasavvufî gazel yazar en büyük şairi unvanına sahiptir. Akli ilimlerle insanın hakikat bilgisine erişemeyeceğine kanaat getiren Hâfız-ı Şîrâzî, sûfilerle tekkelerde bir araya gelmiş, onlarla meşveret etmiş fakat tekkelerde de aradığını bulamamıştır (Rehberî, s. 1391, s. 26-27). Hayatı boyunca ne sûfilere tam olarak bağlanmış ne de kendini onlardan tam olarak soyutlamıştır. Sûfilerin talim ve terbiye şeklini, öğretilerini kabul etse de yaşadığı dönemdeki sûfilerin davranış biçimlerini, riyakârlıklarını ve gösteriş ehli olmalarını eleştirmiştir (Zerrînkûb, 1389, s. 278). Yaşadığı dönemde dinin bir gösteriş aracı olması şairin klasik anlamdaki dindar kişilerin davranışlarından sakınmasına ve dindar değilmiş gibi rindane bir eda takınmasına sebep olmuş gibidir.

Zira Moğol döneminde yaşayan Şîrâzî döneme hâkim olan siyasi ortam yüzünden şiirlerinde eleştiri, mizah, yergi unsurlarını kullanarak dönemin zalim yöneticilerini, sahte din adamlarını ve sûflileri kapalı bir dille yermiştir.

Manaya kıymet veren şairler şiirlerinde ahlâkî öğretilerini dile getirmişlerdir. Hâfız-ı Şîrâzî kendine özgü bir şekilde dinî inancın ve ibadetin en büyük afeti olarak gördüğü riyakârlığı; hâkim, fakih, muhtesib ve vaaz kisvesi altında eleştirmiştir. Bu eleştirilerinde zühd, sûfî, şeyh gibi dinî terimlerin karşısına içki, kadeh, meyhane gibi birbirine zıt kavramları bir arada kullanarak şiirlerinde siyasi ve toplumsal mesajlar vermiştir. Hâfız'ın 227. gazeli bu duruma verilebilecek örneklerdendir:

گر چه بر واعظ شهر این سخن آسان نشود تا ریا ورزد و سالوس مسلمان نشود
 رندی آموز و گرم گن که نه چندان هنر است حیوانی که ننوشد می و انسان نشود
 گوهر پاک بیاید که شود قابل فیض ورنه هر سنگ و گلی لؤلؤ و مرجان نشود
 اسم اعظم بگند کار خود ای دل، خوش باش که به تلبیس و حیله، دیو مسلمان نشود
 عشق میورزم و امید که این فن شریف چون هنرهای دگر موجب جرمان نشود
 دوش می‌گفت که فردا بدهم کام دلت سببی ساز خدایا که پشیمان نشود
 حُسن خُلقی ز خدا می‌طلبم خوی تو را تا دگر خاطر ما از تو پریشان نشود
 نره را تا نبُود همتِ عالی حافظ طالب چشمه خورشید درخشان نشود (Hâlikî, 1382, s. 557)

Her ne kadar şehrin vaizine bu söz ağır gelse de; riyakârlık yaptığı ve yalan söylediği sürece Müslüman olmaz

Bir mahâret olmasa da rintlik öğren ve cömertlik yap; şarap içmeyen hayvan insan olmaz

İhsana nail olmak için temiz bir öz gerekir; yoksa her taş, toprak inci ve mercan olmaz

Ey gönül! İsm-i A'zam bildiğini yapar, sen rahat ol; oyunlarla ve hilelerle şeytan Müslüman olmaz

Bu mübarek fenne aşk besliyorum ve ümit; diğer sanatlar gibi ümitsizliğe sebep olmasın diye

Dün gece gönlünün arzusunu yerine getireceğim diye söylüyordu; ey Allah'ım bir sebep yarat da pişman olmasın

Allah'tan senin için güzel bir huy diliyorum; artık gönlümüz senin yüzünden perişan olmasın diye

Ey Hâfız! Zerrenin yüce himmeti yoksa; parlak güneşin kaynağından talebi olmaz

Hâfız'ın sıradan, dindar kişilerin söz ve davranışlarına mesafeli olması ve rindane bir tavır takınması araştırmacıları onun melametî olduğunu düşünmelerine, şiirlerinde melametî olduğuna dair ipuçları aramalarına sevk etmiştir. Bazı araştırmacılar ise onun melametî olmadığına fakat melametîliğe eğilimi olduğuna kanaat getirmişlerdir. Şairin yaşadığı dönemde herhangi bir yere bağlı olmadığını düşünenler de vardır (Vecdânî, 1388, s. 177). İranlı araştırmacı Zerrînkûb şairin melametîliğe dair bir bilgi birikimi

varsa bunun ancak kitaplar aracılığıyla olabileceğine değinmiştir (1389, s. 280). Zebîullah Safâ da şairin belli bir tasavvufî tarikata bağlı olmadığını, şer'i ilimlere bağlı bir âlim olarak irfan meşrepli biri olduğunu ifade etmiştir (1388, s. 181). Haliyle Hâfız-ı Şîrâzî'nin belli bir tasavvufî öğretiyeye dayanmaksızın dönemin riyakâr zahitleriyle bir mübarezeeye girmesi onun melamefî olarak algılanmasına sebep olmuştur diyebiliriz.

Hâfız-ı Şîrâzî, Senâî'nin başlattığı aşk ve tasavvuf içerikli şiirleri birbirine mezcederek yeni bir üslup oluşturmuştur. O, kendinden önceki şairlerin şiir mirasına sıkı sıkıya bağlı kalarak yazdığı aşk içerikli irfânî şiirleriyle klasik Fars şiirine noktayı koyan şair unvanını almıştır zira kendisinden sonra şiirde bir düşünüş yaşanmıştır. Tasavvufî düşüncenin toplumun her bir zerresine nüfuz ettiği bir dönemde yaşayan şair, Sa'dî-i Şîrâzî'ye ve Mevlânâ'ya öykünmüş, Sa'dî'nin şiir dilini Mevlânâ'nın düşünceleriyle harmanlayarak siyasi ve içtimai meseleleri alegorik bir üslupla kaleme almıştır (Şemîsâ, 1386, s. 133-135). Şiirlerine tasavvufî düşünce, terim ve öğretilerinin yansıdığı şairin gazelleri onun hal, davranış ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

Hâfız-ı Şîrâzî irfânî ve hikemi mefhumları, zihnindeki zarif hayallerini ve anlaşılması büyük dikkat isteyen düşüncelerini az kelime ile akıcı ve doğru biçimde dile getiren ender şairlerdendir (Safâ, 1388, s. 179). Avamın anlayamayacağı bir dil kullanan şairin gayb âleminden beslenen şiiri çoğu zaman şerhe muhtaçtır (Recâyî, 1389, s. 14-15).

Hâfız-ı Şîrâzî farklı yorumlanabilecek, değişik anlamlara gelebilecek şiirlerinde dinî vecibelerin yerine getirilmesini tavsiye etmiştir. Şiirlerinde insanlara kötülük yapılmasını ve çirkin konuşulmasını uygun görmemiştir. Kişinin topluma zarar vermedikçe, kan dökmedikçe içki içmek gibi bireysel günahlarına göz yumulabileceğini ifade ettiği görülmektedir:

فرض ایزد بگزاریم و به کس بد نکنیم وان چه گویند روا نیست، نگوییم رواست

چه شود گر من و تو چند قدح باده خوریم؟ باده از خون رزان است، نه از خون شماس

این چه عیب است کز آن عیب خلل خواهد بود؟ ور بُود نیز چه شد، مردم بی عیب کجاست؟ (Rehberî, 1391, s. 31)

Allah'ın farzlarını yerine getirelim; söylenmesi reva olmayan şeyleri söylemeyelim

Ne olur sanki sen ve ben birkaç kadeh şarap içsek? Şarap üzüm ağacının kanından yapılır, sizin kanınızdan değil.

Fesada sebep olacak içki içmenin neresi kötü; kötü de olsa ne önemi var? Kusursuz insan hani nerede?

Sonuç

İranlı bazı şair ve yazarların modern düşünce ve akımların etkisiyle klasik şiire yönelttikleri en belirgin eleştirilerinin klasik dönem şiirlerinin içinin boş olduğu, topluma katkı sağlamadığı, şiirde şeklin merkeze alındığı ve mananın ötelendiğinin olduğu söylenebilir. Oysaki tasavvufî İran görüşünün yansıması olan tasavvufî şiirler insanları güzel davranışlara sevk eden, çirkin davranışlardan sakındıran mananın ön planda olduğu, içeriğin merkeze alındığı şiirlerdir. Tasavvufî mensur eserlerin ortaya koyduğu dinî ölçütleri dikkate alarak şekillenen tasavvufî İran şiirlerinde şairler insanları eğiten, onları ahlâkî olarak güzel davranışlara yönelten şiirler kaleme almışlardır. Ahiret inancını merkeze alan şairler insanları İslam dininin onayladığı davranışlara sevk etmeye, yanlış bulduğu davranışlardan

sakındırmaya çalışmışlardır. Kaside şairlerinin de etkilendiği tasavvufi İran şiir anlayışı onları, methiye yazarak geçimlerini sağlasalar dahi, ideal olan şiirin aslında ahlâkî ve insani boyutu olan şiirler olduğunu ifade etmeye sevk etmiştir. Bu bağlamda insanlara el açan ve maddi bir kazanç elde etmek için şiirler yazan birçok şairin hayatlarının sonraki evrelerinde dinî ve ahlâkî içerikli şiirlere yöneldikleri görülmüştür.

Tasavvufi şiirinin şekillenmesinde ilk akla gelen isimlerden olan Senâ-i Gaznevî şiirlerinde kişiye gönlünü dünya makamlarına bağlamamasını, kibirden kaçınmasını, tevazuya yönelmesini, dinî emirlerin gerçek manasına vakıf olmaya çalışmasını önermiş, iyi ve kötü davranışların ahirette karşılığını bulacağını dile getirmiştir. Ferîdüddin Attâr Nişâbüri şiir, arş ve şeriat kavramlarının aynı harflerden türetildiğine değinerek söze yani şiire verdiği kıymeti ortaya koymuştur. Şiiri değerli kılan unsurun içeriği olduğuna değinen şair şiirlerin sıradan sözden ayrışarak etkileyici bir boyut kazanması için aruz vezni ve edebî sanatları gerekli görmüştür. Tasavvuf şairlerinin şiirlerinde manayı önemsel de şiirin şekilden de gafil olmadıklarının göstergesi olan Attâr'ın görüşlerinin diğer şairleri de etkilemiş olması muhtemeldir. Sa'dî-i Şîrâzî tasavvufi bir öğretiye resmen bağlı olmasa da dinî, hikmetli ve ahlâkî boyutu olan birçok şiiriyle İslam dünyasında örnek alınan bir şairdir. İslâmî öğretiyi kapsamlı bir şekilde manzum eserlerinde yer veren Sa'dî insan için en büyük afetin cahillik, en büyük erdemin ise Allah'ı bilmek olduğunu ifade etmiştir. Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî kişinin her türlü çirkin davranıştan sakınarak, dinî öğretilere uygun davranarak Allah'ın istediği insan-ı kâmil mertebesine ulaşabileceğini ifade ettiği şiirlerinde yer verdiği hikâyelerde okuyucuya anlatının özünü kavramasını ve gerekli dersi almasını tavsiye etmiştir. Şemseddin Muhammed Hâfız-ı Şîrâzî şiirlerinde halis dinin önündeki en büyük engelin riyakârlık olduğunu beyan etmiş, yaşadığı dönemde riyakârlık hastalığına yakalanan din adamlarını şiddetle eleştirerek kişinin temiz bir özünün olmasına verdiği değere vurgu yapmıştır.

İslâmî öğretinin şiirlerinde ifade bulduğu şairlerin her birinin yaşadıkları dönemlerde iyi birer düşünür oldukları söylenebilir. Her biri şiirini şekillendirirken inanç, düşünce ve bilgi birikimlerini ortaya koydukları şiirlerinde ahiret inancını şiirlerinin merkezine koymuşlardır. Nasıl söylediklerinden ziyade ne söylediklerine dikkat eden şairler şiirlerinde bireysel duygularının yanında toplumsal bakış açılarını da yansıtmışlardır. Bu bağlamda şiirlerinde topluma karşı duydukları sorumluluk duygusuyla anlamı ön planda tutan şiirler kaleme almışlardır. çalışmada ismi anılmayan birçok tasavvufi içerikli şiir yazan İranlı şairden bahsetmek mümkündür. Genel olarak klasik dönem İran şairinin şiirlerinde insanlığın yüce değerlerinin ifade edilmesini, insanı doğruya, iyiye ve güzele yönlendiren şiirleri canıgönülden benimsedikleri söylenebilir. Bu yüzden klasik İran şiirlerinin bireysel duyguları içeren, âşık-maşuk ilişkisinden öteye geçemeyen aşk gazellerini ya da kişisel çıkarlarla yazılan methiye şiirlerini içerdiği eleştirilerine temkinle yaklaşılması daha doğru olabilir.

Kaynakça

- Ahundzâde, M. F. A. (1351). *Makâlât-ı Fârsî*. Tahran: çaphâne-i Zibâ.
- Ahundzâde, M. F. A. (1395). *Mektûbât-ı Kemal'üd-devle ve Molhekât-ı ân*, Derleyen: Ali Asğer Hakdâr, Başgâh-i Edebîyât: Belli değil.
- Attâr, F. (a-1388). *Mantiku't-Tayr*. Mukaddime, tashih ve telikat: Şefî'î Kedkenî, M. R., Tahran: İntişârât-ı Sohen.
- Attâr, F. (b-1388). *Musîbetnâme*. Mukaddime, tashih ve telikat: Şefî'î Kedkenî, M. R., Tahran: İntişârât-ı Sohen.
- Barzger Hâlikî, M. R. (1382). *Şâh Nebât-ı Hâfız*. Şerh-i Gazelhâ-yi Hâfız, Tahran: İntişârât-ı Zevvâr.
- Belhî, C. M. (1386). *Külliyat-ı Şems*. Tashih: Bedüzzaman Fürûzanfer, Tahran: İntişârât-ı Hermes.

- Belhî, C. M. (1387). *Gazeliyât-ı Şems-i Tebrîz*. Cilt 1, mukaddime, seçki ve tefsir, Muhammed Rızâ Şefî'î Kedkenî, Tahran: İntişârât-ı Sohen.
- Belhî, C. M. (1761). *Külliyat-ı Şems*. Tashih: Bedüzzaman Fürûzanfer. Tahran: İntişârât-ı Hermes.
- Belhî, C.M. (1389). *Mesnevi-yi Ma'nevî*. Tashih, Tevfik Suphânî, Tahran: İntişârât-ı Rûzne.
- Dergâhî, M. (1378). "Nakd-i Edebî der Sedde-i Pencom-i Hicrî", *Zebân ve Edeb, Mecelle-i Dâneşkede-i Edebîyât-ı Fârsî ve Zebânâ-yi Hâricî-yi Dâneşgâh-i Allâme Tabâtabâyî*, şomarehâ-yi 7- 8, sal-ı devvom, s,109-119.
- Gazzali, M. (ty.). *Kimyâ-yı Saâdet*. C. 1-2, çeviren, Meyan, A.F., İstanbul: Bedir Yayınevi.
- Hucvîrî, H. A. C. (1926). Keşfü'l-Mahcûb, çalışma, Jokovski, V. Leningrad, Der matba-ı dâr-ül-ulum-i ittihâd-i Cemâhîr-i Şûrevî-yi Sosyalisti.
- Hüsrevî, M.; Beyât, A. R. (1387). "Movâcehe-i Câmi 'e-i İranî der Beraber-i Solte-i Arâb-i Moselmân der Seddehâ-yi Evvel u devvom-i Hicrî", *Ferhâng, Vîje-yi Tarih*, 67, Payez 87, s. 117-155.
- Kolâhçeyân, F.; Pûrhaydarbîgî, N. (1397). "Te'amolî ber Kârkerd-i Me'anî ve Belagî-i Telmih der Gazel-i Sa'dî", *Pejûheşnâme-yi Edeb-i Ğenayî-i Daneşgâh-i Sistan u Belûçîstân*, sal-ı 12, Şomare-i 30, s. 143-164.
- Pûrcevâdî, N. (1366). "Nakd-i Felsefî-yi Şiir az Nazar-ı Atta ve Avfî", *Meâref, Dove-yi çehârom*, şomâre-yi 3, s. 405-420.
- Recâyî, A. A. (1389) *Ferheng-i Eş'ar-ı Hâfız*. Tahran: İntişârât-ı İlmî.
- Rehberî, H. (1391) *Divân-ı Hâfız-ı Şîrâzî*. Tahran: Neşr-i Safî Alişâh.
- Safâ, Z. (1386). *Tarih-i Edebiyat-ı İran*. C. 1, özet, Torâbî, M., Tahran: İntişârât-ı Kaknûs.
- Safâ, Z. (1388). *Tarih-i Edebiyat-ı İran*. C. 2, özet, Torâbî, M., Tahran: İntişârât-ı Firdevsî
- Seccâdî, S. (1388). *Gozîde-i Eş'ar-ı Hakânî Şîrvânî*. Tahran: İntişârât-ı Emîr Kebîr.
- Senâî, G. (1362). *Divân-ı Senâî*. mukaddime, alt yazı ve fihrist, Redvâ, M., Tahran: İntişârât-ı Senâî.
- Şâfe'î, H. (1380). *Zindegî ve Şî'r-i Sed Şa'ir, ez Rûdeki tâ İmrûz*. Tahran: Kitab-ı Hurşid
- Şâhrohî, S. A. (1387). "Celvehâ-yi ez Teâmol-i Ferheng-i İranî İslâmî der Garn-ı Devvom-i Hicrî", *Ferheng*, 67, s. 181-214.
- Şemîsâ, S. (1386). *Seyr-i Gazel*. Tahran: Neşr-i İlm.
- Şemîsâ, S. (1391). *Nakd-ı Edebî*. Tahran: Neşr-i Mîtrâ.
- Şîrâzî, S. (1385). *Külliyât-ı Sa'dî*. Tashih, Feruğî, M. A. , Tahran: İntişârât-ı Hermes.
- Vecdânî, F. (1388). "Nakd-ı ber İntisâb-ı Hâfız be Tarîkâ-i Melâmet", *Mecelle-yi Dâneşkede-i Edebiyat ve Ulum-i İnsanî*, sal 17, şomâre-yi 64, s.171-191.
- Yûsufî, G. (1387). *Gülistân-ı Sa'dî*. Tahran: İntişârât-ı Herezm.
- Zemânî, K. (1388). *Şerh-i Camî', Mesnevi-yi Ma'nevî*, Defter-i Devvom. Tahran: İntişârât-İttîlâat.
- Zemânî, K. (1389). *Şerh-i Camî', Mesnevi-yi Ma'nevî*, Defter-i Evvel. Tahran: İntişârât-İttîlâat.
- Zerrînkûb, A. H. (1389). *Bâ Kârvân-ı Holle*. Tahran: İntişârât-ı İlmî.

56. Kelile ve Dimne'de dünya hayatını anlatan bir hikâye: kuyuya atlayan adam**Melek DİKMEN¹****Büşra BAHAR²**

APA: Dikmen, M. & Bahar, B. (2023). *Kelile ve Dimne'de dünya hayatını anlatan bir hikâye: kuyuya atlayan adam*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 949-983. DOI: 10.29000/rumelide.1283479

Öz

Kelile ve Dimne, Hint hükümdarının oğullarını eğitmekle görevlendirildiği bir Viřnu rahibi tarafından yazılmış, Pançatantra (beş düşündürücü nasihat kitabı) adlı bir hikâye kitabıdır. Eser, adını hikâyelerdeki ana kahraman konumundaki iki çakaldan almaktadır. İbnü'l-Mukaffa' tarafından tercüme ve telif suretiyle Arapçaya çevrilmiş, bu metinden hareketle belli başlı dünya dillerine çok sayıda çevirileri yapılmıştır. Çalışmamıza konu olan *Kuyuya Atlayan Adam* hikâyesi, Nüşîrevân'ın veziri Bahtegân oğlu Büzürkmîhr tarafından yazılan Berzeveyh bölümünde anlatılmaktadır. Bu bölüme, *Kelile ve Dimne*'nin diğer Farsça tercümelemleri olan *Envâr-ı Süheylî* ve *Iyâr-ı Dâniş* ile *Envâr-ı Süheylî*'nin Türkçe tercümesi olan *Hümâyûnnâme*'de rastlanmamaktadır. Berzeveyh bölümü, Pehlevîce, Arapça ve Nasrullah Münşî Şîrâzî'nin Farsça *Kelile ve Dimne* tercümelemlerinde ve Latince tercümesi olan *Directorium Humanæ Vitæ (Guide for Human Life-İnsan Hayatı Rehberi)* adlı eserde geçmektedir. Ayrıca *Kelile ve Dimne* yazmaları dışında *Falnâme* ile bir Bizans romanı olan *Barlaam and Josaphat*'da, Tolstoy'un *İtirafımlarım* kitabında ve *Risâle-i Nûr*'da da söz konusu hikâyeye rastlanmaktadır. Azgın bir hayvandan kaçarken kuyuya atlayan adamın hikâyesi, insanın dünya hayatındaki halini sembolik olarak anlatmaktadır. Ayaklarını dayadığı yerde ikişer yılan bulunmakta, tutunduğu dalları fare kemirmekte, kuyunun dibinde ağzını açmış bir ejderha beklemektedir. Bunca sıkıntı arasında adam, gördüğü balın tadına bakma arzusundadır. Hikayedeki kuyu dünya hayatını, siyah ve beyaz fareler gece gündüzü, yılanlar ahlat-ı erbaayı, ejderha eceli, bal ise dünya hayatının zevklerini temsil etmektedir. Hikâyenin anlatıldığı metin ve konuyla ilgili tasvirlerdeki bazı unsurlar; yazıldığı dil ve coğrafyaya göre birtakım farklılıklar arz etmektedir. Ayrıca her dilin kendi içinde bazı motifleri tekrar ettiği de tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Kelile ve Dimne*, Beydebâ, Kuyu, Deve

A story telling the wordly life in *Kalila and Dimna*: the man jumping into the well**Abstract**

Kalila and Dimna is a story book called Pançatantra (five thought-provoking advice books) written by a Vishnu priest whom the Indian ruler commissioned to educate his sons. The book takes its name from the two jackals who are the main protagonists in the stories. It was translated into Arabic by Ibn al-Muqaffa by translation and copyright, and many translations were made into major world

¹ Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları ABD., (Isparta, Türkiye), melekdikmen@sdu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8035-2097 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283479]

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İslam Tarihi ve Sanatları ABD., (Isparta, Türkiye), busraklc992@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7839-524X

languages based on this text. The story of the Man Jumping into the Well, which is the subject of our study, is told in the Berzeveyh section written by Buzurkmihir, the son of Anushirvan's vizier Bahtegân. This section is not found in the other Persian translations of *Kalila and Dimna*, *Anvâr-ı Suhaili* and *Iyâr-ı Danish*, and in *Humayunname*, the Turkish translation of *Anvâr-ı Suhaili*. The Berzeveyh section is mentioned in Pahlavi, Arabic and Nasrullah Munsî Sirazi's Persian *Kalila and Dimna* translations, and in the Latin translation of the *Directorium Humanae Vitae* (Guide for Human Life). In addition, apart from the *Kalila and Dimna* manuscripts, the aforementioned story is also found in *Falname*, a Byzantine novel *Barlaam and Josaphat*, Tolstoy's book of *Confessions* and *Risale-i Nur*. The story of a man who jumped into a well while escaping from a raging animal symbolically describes the state of man in his worldly life. There are two snakes in each place where he rests his feet, the mouse gnaws on the branches he clings to, and a dragon with its mouth open is waiting at the bottom of the well. Among all these troubles, the man desires to taste the honey he sees. The well in the story represents the life of the world, the black and white mice represent the night and day, the snakes represent the mortals, the dragon represents the eternal life, and the honey represents the pleasures of worldly life. The text in which the story is told and some elements in the descriptions about the subject show some differences according to the language and geography in which it is written. It has also been determined that each language repeats some motifs within itself.

Keywords: *Kalila and Dimna*, *Beydeba*, *Well*, *Camel*

1.Giriş:

Kelîle ve Dimne hikâyelerinin, Vishnuşarman adında bir Brahman tarafından 4. yüzyılda Hindistan'da, Sanskritçe kaleme alınan *Pañçatantra* masallarına dayandığı bilinmektedir.³ Kralın oğullarını eğitmek için yazdığı bu didaktik eserde Brahman, hikâyeleri hayvanların dili ile anlatmıştır. *Pañçatantra*'nın farklı hikâyelerle genişletilmiş Pehlevî dilindeki çevirisini İbn-i Mukaffâ⁴ 750 senesinde Arapçaya tercüme etmiştir. İbn-i Mukaffâ'nın tercümesinden sonra eser, hikâyedeki iki çakalın adı olan *Kelîle ve Dimne* namıyla anılmaya başlamıştır. İbn-i Mukaffâ'nın çevirisi, sonraki dönemlerde farklı dillere çevrilmiş olan *Kelîle ve Dimne*'lerin tamamına yakını için ana kaynak mesabesinde sayılmaktadır (Karaismailoğlu, 2002: 25/210). Eser daha sonra Gazne hükümdarı Behram Şâh'a takdim edilmek üzere Nasrullah Münşî Şîrâzî⁵ tarafından Farsçaya tercüme edilmiştir. Nasrullah Münşî'nin yazdığı Farsça eseri de Hüseyin Vâiz-i Kâşîfî (Karaismailoğlu, 1999: 19/16-18), *Envâr-ı Süheylî* adıyla tekrar Farsça kaleme almıştır. Kâşîfî'nin eserini Filibeli Alaâddin Ali Çelebi 16. yüzyılda *Hümâyûnnâme* adıyla (Akün, 1989: 2/315-318; Parlador, 2011: 93-131; Parlador, 2016: 27-55) Türkçeye tercüme ederek Kanunî Sultan Süleyman'a takdim etmiştir. *Envâr-ı Süheylî*, Babür İmparatoru Ekber Şâh'ın emri ile Ebu'l-Fazl tarafından *Iyâr-ı Daniş* adıyla tekrar Farsçaya tercüme edilmiştir (Bülbül, 2017: 23-33).⁶

İbn-i Mukaffâ' tercümesinde eserin sebab-i telifi hakkında bilgi verilmektedir. Buna göre Hint kralı Debşelim, filozof veziri Beydebâ'dan hem eğlenceli hem de hikmetli bir kitap yazmasını istemiştir. Kitabı tamamlayıp takdim ettiğinde kralın çok hoşuna gitmiş, Beydebâ bunun karşılığında yalnızca eserin yazdırılıp korunmasını talep etmiştir. Çünkü kitabın Farslıların eline geçmesinden korkmaktadır. İsteği yerine getirilmiştir, ancak Fars hükümdarı Nuşîrevân'ın emri ile tabip Berzeveyh, Hint diyarına giderek

³ Adnan Karaismailoğlu, konuyla ilgili yazdığı ansiklopedi maddesinde eserin III. yüzyıla tarihlendirebileceğini söylemektedir. (Karaismailoğlu, 2002: 25/210-212)

⁴ İbnü'l-Mukaffâ' ve İslamî ilimlerin teşekkülündeki rolü hakkında bkz. (Kuzudişli, 2017: 51-61)

⁵ Nasrullah-ı Şîrâzî hakkında bkz. (Yazıcı, 2006: 32/425)

⁶ *Kelîle ve Dimne* hakkında farklı açılardan yapılmış çalışmalar için bkz. (Toska, 1989; Kut, 1997; Pattabanoğlu, 2019; Uysal 2019; Öztürk ve Biçer, 2020; Sahafiasl, 2020; Bayraktar 2020).

kitabı bulmuş ve Pehlevî diline tercüme edip ülkesine getirmiştir. Karşılığında ise Nûşrevân'dan başlangıç hikâyesi olan *Aslan ile Öküzden önce kendisiyle ilgili bir bölüm koydurmasını rica etmiştir* (Doğrul, 1958: 27-41).

M.Ö. 200 ila M.S. 100-500 tarihleri arasında (Çağdaş, 1962: 9-10) farklı zamanlarda Hindistan'da yazıldığı söylenen Pançatantra'dan 16. yüzyılda Ali Çelebi tarafından yazılan *Hümâyünnâme*'ye kadar eserde birtakım farklılıklar görülmektedir. Zaman zaman eserdeki hikâyelerin formları değişmiş, bazen yeni hikâyeler eklenmiş veya çıkarılmıştır. Hikâyelerin kurgusu ve unsurlarında, tercüme edildiği coğrafya ve döneme ait kültürel renklerin mütercim vasıtasıyla işlendiği görülmektedir. Örneğin; *Pançatantra*'da anlatılan bazı hikâyeler, İbn-i Mukaffa'nın Arapça tercümesinde ve sonrasındaki tercümelerde bulunmamaktadır. *Hümâyünnâme* ve *Envâr-ı Süheylî*'de olan hikâyeler, İbn-i Mukaffa'nın *Kelile ve Dimnesi* ile *Pançatantra*'da yoktur. Hepsinde anlatılan ortak hikâyelerde bile tercümeden tercüme farklılıklar görülmektedir. Örneğin; *Kelile ve Dimne*'de kaplumbağa olarak geçen karakterin, *Envâr-ı Süheylî* hikâyesinde kurbağaya dönüştüğü görülmektedir.

Fabl türündeki hayvan hikâyelerinin öncülerinden sayılan *Kelile ve Dimne*; Sa'dî-i Şirâzî'nin *Gülistân*'ı (Susem, 2021: 71-90), Mevlânâ'nın *Mesnevî*'si (Dokumacı, 2021: 135-151) ve La Fontaine'in masallarına (Azak, 1991) etki etmiş; bir nevi kendi etrafında dünya çapında *Kelile ve Dimne edebiyatı* oluşturmuştur (Karaismailoğlu, 2002: 25/211).

Bu çalışmada Kelile ve Dimne'nin bazı Arapça, Farsça nüshaları, batı dillerindeki tercümelerinden Latince Directorium Humanae Vitae (Guide for Human Life-İnsan Hayatı Rehberi), Grekçe tercümesi olan Stephanitis de Ichnelatis, bir Bizans romanı olan Barlaam and Josaphat adlı eserin Arapça tercümesi ile Fahnâme'de bulunan *Kuyuya Atlayan Adam* hikâyesinin tasvirleri incelenmiştir. Arapça PBN Arabe 3465, PBN Arabe 615 ve Farsça PBN Pers 376, PBN Pers 1639 yazmalarına ait metinlerin orijinali esas alınarak hikâye ile resimler arasındaki ilişki üzerine bazı çıkarımlar yapılmaya çalışılmıştır. Bu süreçte, konu ile alakalı yapılmış çalışmalar ve kütüphanelerin resmî internet sayfalarında erişime açılmış yazma eserler içerisinde ulaşılabildiklerimizden azami ölçüde istifade edilmeye gayret edilmiştir.

2. Kuyuya atlayan adam hikâyesi:

Çalışmamıza konu olan *Kuyuya Atlayan Adam* hikâyesi, Nuşrevân'ın veziri Bahtegân oğlu Büzürkmîhr tarafından yazılan *Berzeveyh* bölümünde anlatılmaktadır. Yaptığımız taramalarda *Kelile ve Dimne*'nin bazı Pehlevîce, Arapça ve Nasrullah'ın yazdığı Farsça tercümesinde, ayrıca *Iyâr-ı Daniş*'te *Kuyuya Atlayan Adam* hikâyesine ait tasvirlerle tesadüf edilmiştir. *Envâr-ı Süheylî*'de ve Türkçe tercümesi olan *Hümâyünnâme*'de bu hikâye bulunmamaktadır.

Kuyuya Atlayan Adam hikâyesini muhtasar olarak şöyle anlatabiliriz: Kudurmuş ve azgın fille karşılaşan bir adam, hayvanın tehlikesinden kurtulmak amacıyla bir kuyuya atlamış. Kuyunun başına gerilmiş olan iki dala tutunmuş. O esnada kuyunun içine sarkan ayaklarına bir şeylerin dokunduğunu fark etmiş. Dikkat edince dört tane yılanın deliklerinden başlarını uzattıklarını görmüş. Biraz daha dikkatlice bakınca kuyunun dibinde ağzını açarak düşmesini bekleyen bir ejderhayı fark etmiş. Bu sefer gözlerini yukarı kaldırınca tutunmakta olduğu dalları biri beyaz, diğeri siyah renkli iki farenin mütemadiyen kemirdiğini görmüş. Bütün bunları gördükten sonra, yakınında bal dolu bir petek olduğunu fark etmiş. Balı tadınca onun tatlılığıyla sıkıntılarına dair her şeyi unutmuş ve kurtuluş çaresi düşünmekten vazgeçmiş. Artık ayaklarının ucunda dört yılan bulunduğunu, bunların kendisini sokmak için fırsat kolladıklarını, iki farenin dalları mütemadiyen kemirdiklerini ve dallar kırılır kırılmaz

ejderhanın ağzına düşeceğini aklından çıkarmış ve sadece o balın tadıyla meşgul olmuş. Bunun neticesi olarak, nihayet ejderhanın ağzına düşmüş ve helâke uğramış (Doğrul, 1958: 58).⁷

Söz konusu hikâye, içerisinde pek çok sembol barındırmaktadır ve metnin devamında bu remizler ile ilgili açıklamalar verilmektedir. Buna göre kuyu; türlü türlü âfetlerle, kötülüklerle, korkular ve hastalıklarla dolu olan dünyadır.⁸ Dört yılan, insanın bedenindeki dört karışım yani ahlâtı erbaadır. Kan, balgam, safra ve sevdadan oluşan bu dört maddeden birisi azdığı zaman, insanı yılan gibi sokmakta ve öldürücü zehirden farksız hale gelmektedir. Beyaz ve siyah renkli fareler, insanın ömrünü nihayete erdirmek için uğraşan gece ve gündüzdür. Kuyunun dibindeki ejderha, her insanın mukadder olan akıbeti ve ecelidir. Bal, insanın bu dünyada görmekle, tatmakla, işitmekle, koklamakla, dokunmakla karşılaştığı o halâvet ve tatlılıktır. İnsan, dünyalık nimetlerin cazibesine kapılarak akıbetini unuttur ve âhiretini düşünmez hale gelir.

Bu hikâye Arapça ve Farsça *Kelîle ve Dimne*'lerde yer almakla birlikte *Envâr-ı Süheylî* ve *Hümâyunnâme* nüshalarında görülmemektedir. Ayrıca Arapça ve Farsça nüshalarda da hikâyenin anlatımında dikkat çeken bir farklılık söz konusudur. Buna göre İbnü'l-Mukaffa' tercümesi olan Arapça resimli yazmalarda adamı kovalayan kudurmuş hayvan, fil olarak anlatılmaktadır. Ancak tasvirlerde kovalayan herhangi bir hayvan figürüne rastlanmamakta, sadece kuyudaki insanın düştüğü durum tasvir edilmektedir. Farsça resimli yazmaların metinlerinde ise azgın hayvan, fil değil deve olarak ifade edilmektedir. Bu tasvirlerde insanın akıbeti ile ilgili detay tasvirlerin yanında deve figürü de dikkati çekmektedir. *Kelîle ve Dimne* yazmaları haricinde resimli *Falnâme*'de ve *Risâle-i Nûr*'da da bu hikâyeye rastlamak mümkündür. Risâlelerde anlatılan hikâyede kovalayan hayvan, aslan olarak ifade edilmektedir. Kuyunun duvarında yeşermiş olan ve adamın tutunduğu dal, incir ağacı olarak anlatılmıştır. Ancak ağacın başında cevizden nara kadar muhtelif ağaçların meyvelerinden yemişler bulunduğu, bir kısmı zararlı ve zehirli olan meyveleri adamın yediği belirtilmektedir (Said Nursi, 2012: 18-23).

Kuyuya Atlayan Adam hikâyesi ve tasvirleri, sadece Doğu kültürüne mahsus da değildir. Nitekim Batı kültürüne ait farklı eserlerde de bu hikâyenin anlatımına ve tasvir eden resimlere rastlamak mümkündür. Bu bağlamda Avrupa'daki kütüphanelerde bulunan *Kelîle ve Dimne*'nin Latince ve Grekçe nüshalarının yanında bir Bizans romanı olan *Barlaam and Josaphat (Barlaam ve Josaphat)*⁹ adlı eserde de (Cordonî, 2014: 29-39) bu hikâyeye ve tasvirlerine rastlamak mümkündür.

Kuyuya Atlayan Adam hikâyesine aynı zamanda Tolstoy'un *İtirafımlarım* kitabında da rastlanmaktadır (Tolstoy, 2017: 27-28). Hikâyeye "Bir seyyahla, onun çölde karşılaştığı yırtıcı hayvanları anlatan o şark masalını kim bilmez ki." diyerek başlamakta, bir yandan da kaynak olarak Doğu kültürüne işaret etmektedir. Tolstoy'un *Anna Karenina* romanında bulunmamakla birlikte yırtıcı bir hayvandan kaçarken susuz bir kuyuya düşen adam hikâyesinin, 1996 yapımı aynı adlı filmin başlangıç fragmanı olarak kullanılması da ilginçtir.¹⁰

Doğu kültüründe meşhur olduğu kadar Batı dünyasında da bilinen ve çokça resimlenmiş olan bu hikâye, dünya hayatındaki insanın konumunu en güzel şekilde resmeden bir manzaradır. Ecele sınırlı olarak yaşadığımız hayatta; hissettiğimiz sıkıntılara, elemlere, kötülöklere, zorluklara karşın sonu gelmeyen

⁷ Ayrıca bkz. (*Kelîle ve Dimne*, PBN. 3465, 43a-43b)

⁸ Eski zindanların kuyu şeklinde inşa edildikleri; zaman zaman insanı bunaltan sıkıntılarla dolu olması yönüyle dünyanın dar bir kuyuya benzetilmesi hakkında bkz. (Şentürk, 2017: 449)

⁹ Eserin önemi, muhtevası ve etki alanı hakkında ayrıca bkz. (Prymak, 2020: 1-18).

¹⁰ Bilgi için bkz. (Bilici, 2014).

hayallerimiz, arzularımız, emellerimiz bulunmaktadır. Aslında bu hikâye ve tasvirler, Hz. Peygamber'in hayattaki durumumuz ve duruşumuza dair ifade buyurdıkları hadis-i şerifi bize hatırlatmaktadır. İbn Mes'ûd'un anlattığına göre Hz. Peygamber (sav.) bir kare çizdi ve onun ortasından geçerek dışarı uzanan bir çizgi; sonra karenin kenarından, ortadan dışarıya uzanan çizgiye gelecek şekilde küçük çizgiler çizdi ve şöyle dedi: "Şu, insandır. Şu da onu kuşatan ecelidir. Bu dışarı uzanan da emelidir. Şu küçük çizgiler de başına gelen musibetlerdir. Bunlardan biri başına gelmezse diğeri gelir çatar. O da olmazsa bir başkası gelir (Buhârî, Rikâk, 4). İnsanın emel-ecelelem üçgenindeki serencamını, tûl-i emele olan meylini çok öz bir şekilde ifade eden bu rivayeti görsel olarak anlatmanın en zarif hali de bu hikâyenin tasvirleri olsa gerektir.

Yazma eserler üzerine yapılan taramalarda ulaşabildiğimiz yirmiden fazla nüshada resimli olarak bu hikâye yer almaktadır. Buna göre hikâyenin resimlendiği eserler şu şekildedir:

Eser	Tarih	Dil	Yer	Envanter Numarası	Vr
<i>Kelile ve Dimne</i>	1279-80	Farsça	Bağdat	Paris Bibliotheque Nationale Pers. 376	37v
<i>Kelile ve Dimne</i>	13.yy	Arapça		Paris Bibliotheque Nationale Arabe 3465	43b
<i>Kelile ve Dimne</i>	13-14.yy	Farsça		Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi Hazine (H.) 363	35b
<i>Kelile ve Dimne</i>	1307-8	Farsça		British Library Or.13506	35v
<i>Kelile ve Dimne</i>	1310	Arapça	Mısır	Berlin School of Business and Innovation Cod. Arab. 616	82
<i>Kelile ve Dimne</i>	1313	Latince	Paris	Paris Bibliotheque Nationale Latin 8504	24v
<i>Kelile ve Dimne</i>	1354	Arapça		Bodleian Library (Bod. L.) MS. Pococke 400	36b
<i>Kelile ve Dimne</i>	1388	Arapça	Bağdat	Cambridge Corpus Christi College (CCCC), MS 578	27v
<i>Kelile ve Dimne</i>	1392	Farsça	Bağdat	Paris Bibliotheque Nationale Pers.913	33b
<i>Kelile ve Dimne</i>	14.yy sonu	Farsça	Şiraz	Paris Bibliotheque Nationale Pers 377	26v
<i>Kelile ve Dimne</i>	1430	Farsça	Herat	Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi Revan 1022	23v
<i>Kelile ve Dimne</i>	1431	Farsça	Herat	Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi H. 362	27b
<i>Kelile ve Dimne</i>	1467	Farsça		Paris Bibliotheque Nationale Pers.1639	41v
Directorium Humanae Vitae	1489	Latince		Library of Congress	10a
<i>Kelile ve Dimne</i>	15.yy	Farsça	Şiraz	Süleymaniye Kütüphanesi F. 3682	239b
<i>Kelile ve Dimne</i>	1501-1600	Arapça	Mısır	Paris Bibliotheque Nationale Arabe 3470	61r
<i>Stephanitis de Ichnelatis</i>	1576	Grekçe		BAVL Barb.gr.172	15v
<i>Kelile ve Dimne</i>	16.yy	Arapça	Mısır	Met M. 1981.373.22	-
<i>Iyâr-ı Daniş</i>	16.yy	Farsça	Babür	The Walters Art Museum W.692	-
<i>Kelile ve Dimne</i>	16-17.yy	Arapça	Orta ve Güney Asya	BSB Cod. Arab. 615	33b

<i>Kelîle ve Dimne</i>	1597	Arapça	Mısır	Paris Bibliotheque Nationale Arabe 5881	17v
Kitâb-ı Falnâme	1614-16	Farsça		Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi H.1703	40b
<i>Kelîle ve Dimne</i>	1761	Arapça	Mısır	Paris Bibliotheque Nationale Arabe 3475	34a
Barlaam and Josaphat	1778	Arapça	Kahire	Paris Bibliotheque Nationale Arabe 274	55b

3. Arapça resimli *Kelîle ve Dimne* yazmaları

Yapılan taramalarda erişilen resimli yazma eserlerden 13-18. yüzyıllar arasında hazırlandığı bilinen dokuz adet Arapça yazmada hikâyenin resimlendiği görülmektedir. Söz konusu yazma eserlerin çoğu Mısır'da hazırlanmıştır.

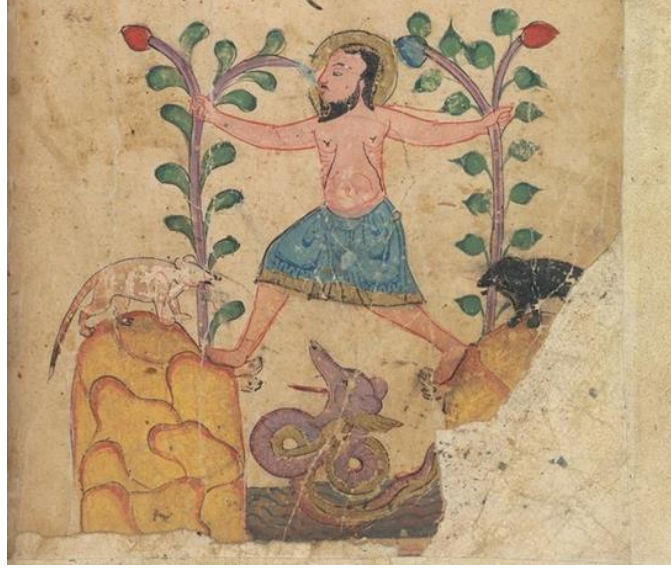
En erken tarihli olan ve Paris Bibliotheque Nationale (PBN) Arabe 3465 demirbaş numaralı yazmada bulunan resim; metnin arasına, çerçevesiz biçimde konumlandırılmıştır. Motifler ve figürler oldukça iridir. Resmin merkezinde yer alan kuyu, şeffaf bir görünümde resmedilmiştir. Kuyunun yapım malzemesi olan taşlar mavi renkte çizilmiştir. Bu haliyle kuyu, cama benzer bir hal almıştır. Ayrıca başka nüshalardaki resimlerde yerin altında, bir çukur gibi resimlenen kuyu, bu tasvirde yerden yüksekte bir su kuyusu gibi çizilmiştir. Kuyunun içerisinde çömelir vaziyette duran adam, sağ ve solundaki bitkilere tutunmaktadır. Uzun saçlı adamın üzerinde yalnızca peştemale benzer bir kıyafet bulunmaktadır ve belden yukarısı kuyunun dışındadır. Başının üzerinde Arapça olarak “er-raculü ve’-dünyâ (Adam ve dünya)” yazmaktadır. Metinde geçen bala, resimde açık bir biçimde yer verilmemiştir. Ancak adam, başını sol taraftaki bitkiye çevirmiştir. PBN Arabe 3465 (Resim 1) ile PBN Arabe 3470’teki (Resim 2) resimler neredeyse aynıdır. Arabe 3470’te de adam aynı yöne başını çevirmiş ve bal yemektedir. Arabe 3465’te ise bu detay yoktur.

Adamın tutunduğu bitkilerin gövdesini kemirmekte olan biri kahverengi, diğeri beyaz iki iri fare görülmektedir. Beyaz farenin üzerinde “en-nehâr (gündüz)”; kahverenginin üzerinde ise “el-leyl (gece)” yazmaktadır. Adamın ayaklarını koyduğu yerde ikişer adet yılan resmedilmiştir. Yılanların tamamı çizilmiş olmakla birlikte boyutları normale göre oldukça kısa olduğu için solucan veya sülüğü andırmaktadır. Kuyunun dibinde, başının üzerinde “el-mevt” yazan ejderha görülmektedir. Ağzı açık bir vaziyette adamın düşmesini bekleyen ejderha, diğer bazı yazmalardakilerle mukayese edildiğinde pek de korkutucu görünmemektedir. (Resim 1)



Resim 1: İbnü'l-Mukaffa, *Kelile ve Dimne*, PBN Arabe 3465, 43b. (13.yy)

1310 yılında, Mısır'da hazırlanan ve Bayerische Staatsbibliothek (BSB) Cod. Arab. 616 numaralı yazmada metnin sonunda yer alan resme bakıldığında adamın üzerinde, yalnız diz hizasına uzanan bir peştemal görülmektedir. Tasvirdeki adamın sakal ve bıyığı da vardır. Başında hâle bulunan adam, sağ ve solundaki iki uzun bitkiye tutunmuştur. Adam, sarı renkli iki kaya arasında bir boşluk şeklinde betimlenen kuyunun iki yanına ayaklarını koymuş ve sol taraftaki baldan yemektedir. Biri siyah diğeri beyaz iki tane irice fare, bitkilerin gövdelerini yemektedir. Adamın ayakları altında ikişer tane yılanın yalnızca başları görülmektedir. Kayaların arasındaki boşluğun üçte birini dolduran suyun içerisinde kıvrılmış vaziyette duran ejderha, ağzını açıp dilini uzatmış şekilde adamın düşmesini beklemektedir. (Resim 2)



Resim 2: İbnü'l-Mukaffa, *Kelile ve Dimne*, BSB Cod. Arab. 616, 82v. (1310)

1354 tarihli Bodleian Library (BL) MS Pococke 400 demirbaş numaralı yazmada metnin ortasında yer alan resim, Berlin School of Business and Innovation (BSBI) Cod. Arab. 616 ile büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Burada da iki yanında yer alan bitkilere tutunmuş olan adam, iki farklı renkteki kayaya ayaklarını dayamaktadır. Adamın üzerinde yalnızca peştimal bulunmaktadır ve üst kısmı çıplaktır. Uzun saçlı adamın başının etrafında altın rengi bir hale görülmektedir. Tutunduğu bitkilerin gövdesini kemiren biri siyah, diğeri beyaz iki fare vardır. Ayaklarını koyduğu yerde ise beyaz fareden tarafta siyah, diğere yanda ise beyaz bir yılanın kafası görülmektedir. Kayaların arasında bir su birikintisi ve suyun içerisinde ağzını açmış, adamın düşmesini bekleyen bir ejderha yer almaktadır. Ejderhanın tamamı çizilmiştir ve boynunda altın sarısı, kolye benzeri bir aksesuar bulunmaktadır. Adam, başını sol tarafa çevirmiş, bitkinin üzerinde bir şeyle meşgul olmaktadır. Orada, sonradan resme dâhil edilmiş olabilecek bir çizim dikkat çekmektedir. Dikdörtgen biçiminde, kırmızı renkle yalnız taslağı çizilen bu şekil, hikâyede anlatılan bal kovamı olabilir. (Resim 3)



Resim 3: İbnü'l-Mukaffa, *Kelile ve Dimne*, Bod. MS Pococke
400, 36b. (1354)

1388'de Bağdat'ta hazırlanmış olan Cambridge Corpus Christi College (CCCC) MS 578 numaralı yazmada bulunan resim; metin arasında, sayfa sonuna yakın yerleştirilmiştir. Bu tasvirdeki kuyu, sarı ve mavi renkte iki yamacın orta noktada buluşması şeklinde resimlenmiştir. Merkezde, kollarını aarak yanlarında bulunan bitkilere tutunan adam görülmektedir. Kayalardan başını ıkarmış olan adam, ayaklarını bir yanda siyah-beyaz, diğer yanda sarı-kırmızı ızilmiş dört yilana koymuştur. Adamın üzerinde sadece peştamal gibi bir kıyafet bulunmaktadır. Başının etrafında altın yaldız bir hle vardır. Kayaların birleştiği noktada bulunan ejderha, adama çok yakın bir mesafede ağzını aamış vaziyette durmaktadır. Bu sebepten olsa gerek adamın yüzünde kederli bir ifade bulunmaktadır. Biri sağda diğer solda bulunan siyah ve beyaz iki fare, adamın tutunduğu bitkilerin gövdelerini kemirmekle meşgldr. Fareler, diğer resimlerdekilerden farklı olarak burada birbirine simetrik biçimde durmamaktadır. (Resim 4)

Resim 4: İbnü'l-Mukaffa, *Kelile ve Dimne*, CCCC MS 578, 27v. (1388)

1501-1600 yılları arasında Mısır'da hazırlandığı bilinen PBN Arabe 3470 numaralı yazmadaki resim, genel hatları ile PBN Arabe 3465'teki resme benzemektedir. Kuyu formu, adamın duruşu, kıyafeti, bitkilerin şekli ve hayvanların duruşları gibi unsurlar diğerinin neredeyse kopyası gibidir. Arabe 3470'te uzun saçlı, sakal ve bıyığı olan adamın üzerinde kırmızı renk ile "Sûretü'r-racül mütedellâ fi'l-bi'r (Kuyuya sarkıtılmış adamın resmi)" yazılmıştır. Adamın boynunda sarı renkte bir aksesuar bulunmaktadır. Soldaki bitkiye asılı olan petekteki balı yemektedir. Dalları kemiren farelerin boyunlarında beyaz bir şerit vardır. Yılanların gövdesi mavi, başı beyaz renktedir ve kırkayak gibi pek çok ince bacakları vardır. (Resim 5)



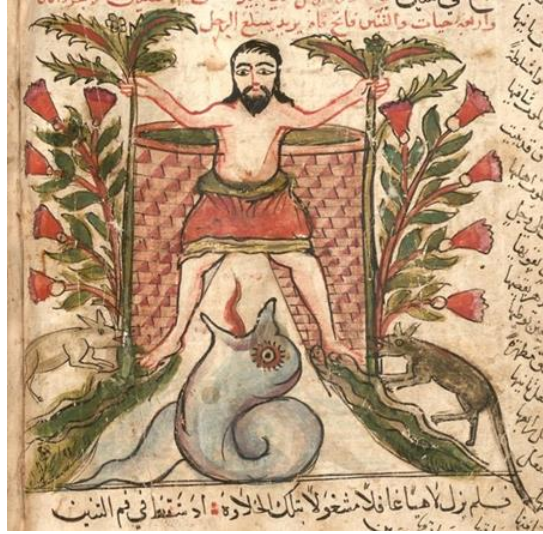
Resim 5: İbnü'l-Mukaffa, *Kelile ve Dimne*, PBN Arabe 3470, 61r. (1501-1600)

16.yüzyılda Mısır'da hazırlanan The Metropolitan Museum of Art (Met. M.) 1981.373.22 numaralı yazmadaki resim, tam sayfa halindedir. Bu yazmadaki kuyuya düşen adam tasvirine bakıldığında kuyu tipi, bitkilerin formları, fare, yılanlar ve ejderhanın görünümünün Bod. MS Pococke 400 ile benzediği görülmektedir. Farklı olarak adam ve ejderhanın yönü sağa dönmüş vaziyettedir. Gür sakallı ve bıyıklı adam yine sadece bir peştamal ile çizilmiştir. Adamın teninde, çamura bulanmış veya bir cilt hastalığı varmış gibi görünen koyu lekeler görülmektedir. Yazmadaki diğer resimler incelendiğinde bunun, zaman içerisinde boyadaki dökülmeler ile alakalı olduğu tespit edilmiştir. Adamın ayakları yılan başı gibi tasvir edilmiştir. Soldaki ayağın hangi konumda çizileceği ile ilgili nakkaşın bir tereddüt yaşadığı anlaşılmaktadır. Zira ayağın üzerinde silik bir biçimde bir ayak taslağı daha görülmektedir. Taslak ile ayak arasında beyaz bir yılan, başını uzatmıştır. Adamın diğer ayağı, karşı kayadaki siyah bir yılanın üzerindedir. Tutunduğu bitkinin gövdesini kemiren siyah ve beyaz iki fare yer almakta ve soldaki bitkinin hemen yanına çizilmiş siyah, geometrik bir formun üzerinde de “asel (bal)” yazmaktadır. Suyun içerisinde, ağzını açmış, adamın düşmesini bekleyen ejderhanın boynunda kırmızı, kolye benzeri bir detay görülmektedir. (Resim 6)



Resim 6: İbnü'l-Mukaffa, *Kelîle ve Dimne*, Met. M. 1981.373.22 (16.yy)

16-17. yüzyılları arasında Orta ve Güney Asya'da hazırlanan, BSB Cod. Arab. 615 numaralı yazmada sayfa sonunda yer alan resim, önceki Arapça yazmalardakilerden farklı bir kuyu görünümü ile dikkati çekmektedir. Tuğla ile örülmüş gibi görünen, yerden yüksek kuyunun iki yanındaki bitkilere tutunmuş vaziyetteki adam, kuyunun tam önünde resmedilmiştir. Adamın üzerinde yalnızca peştamal görümlü bir kıyafet vardır. Saç, sakal ve bıyıkları uzundur. Adamın iki bacağının arasında yer alan boşluk ve devamında ağzını açmış adamın düşmesini bekleyen ejderha, kuyunun içindeki görüntüyü yansıtmaktadır. Ejderha, PBN Arabe 3465'teki ile oldukça benzer resmedilmiştir. Biri koyu, diğeri açık renkli iki fare, bitkilerin köklerine yakın kısmı kemirmektedir. İki sağda, iki de soldaki dört yılan, adamın ayaklarının altında uzanmaktadır. Yılanların gövdesinin tamamı çizilmiştir. Fareler, buldukları konum itibariyle yılanlara yakın bir bölgededir. Hikâyede anlatılan, adamın yemekle meşgul olduğu balın resimde bulunduğuna ilişkin net bir emare yoktur. Ancak soldaki bitkinin dalında duran, meyvemsi bir topçuk dikkati çekmektedir. (Resim 7)



Resim 7: İbnü'l-Mukaffa, *Kelile ve Dimne*, BSB Cod. Arab. 615, 33b. (16-17.yy)

1597 tarihinde, Mısır'da hazırlanan PBN Arabe 5881 demirbaş numaralı yazmada bulunan resimde ilk dikkati çeken, nakkaşın özensiz fırça darbeleridir. Diğer yazmalara kıyasla çizimler, son derece basittir. Hikâyedeki adam, diğer Arapça yazmalardakilerden farklı olarak burada, vücudunun tamamını örten bir elbise ile çizilmiştir. Kaş, bıyık ve sakalları gür olan adamın başında ise bir sarık vardır. Ayaklarıyla kuyu içindeki kayalara basarak kendini sabitlemiş olan adam, bir yandan da kuyu üzerindeki küçük otlara tutunmaktadır. Otların yanında biri açık diğeri koyu renkli iki fare, öylece durmaktadır. Hikâyede geçen ejderha yerine dört tane yılan, kuyunun dibinden başlarını adam doğru uzatmıştır. Tadılan bal, resimde net olarak bulunmamaktadır. Ancak adamın baktığı yöndeki bitkinin dallarından fıskırması tomurcukların, söz konusu tadılan gıdayı temsil ettiği düşünülebilir. (Resim 8)



Resim 8: İbnü'l-Mukaffa, *Kelile ve Dimne*, PBN Arabe 5881, 17b. (1597)

1761'de Mısır'da hazırlanmış olan PBN Arabe 3475 numaralı yazmanın genelinde oldukça basit çizimler yer almaktadır. Konu ile ilgili hikâyenin resmi de bu amatör dokunuşları net bir biçimde hissettirmektedir. Kuyu, tek renk bir zeminin içinde U şeklinde açılmış, basit bir boşluktan ibarettir. Vücudunun yarısı kuyunun dışında bulunan adamın giydiği, bütün vücudunu örten elbise, başındaki ucu tüylü şapkayla beraber geleneksel bir kostümü andırmaktadır. Adam, kollarını açmış, kuyunun üzerinde yer alan iki bitki öbeğine tutunmaktadır. Bitkilerin hemen yanında, hareketsiz duran iki fare bulunmaktadır. Farelerin biri gri, diğeri açık mavi renklidir. Bacakları ise birbirinin tam tersi renklerde boyanmıştır. Adamın ayaklarını koyduğu yerlerde turuncu ve gri şekil görülmektedir. Diğer yazmalardaki resimler ve metin referans alınmadan bunların yılan olduğunu söylemek oldukça güçtür. Zira bu şekillerde yılan benzeyen herhangi bir detay yoktur. Aynı şekilde kuyunun dibindeki ejderha da biçimsiz bir şekilde çizilmiştir. Hikâyede geçen bal da, resimde görülmemektedir. (Resim 9)



Resim 9: İbnü'l-Mukaffa, *Kelîle ve Dimne*, PBN Arabe 3475, 34a. (1761)

4. Resimli Farsça *Kelîle ve Dimne* Yazmaları

13-17. yüzyıllar arasında hazırlandığı bilinen on Farsça yazmada *Kuyuya Atlayan Adam* hikâyesinin resimlendiği tespit edilmiştir. Eserlerin bazıları, Bağdat, Şiraz ve Herat gibi merkezlerde hazırlanmıştır.

1279-80 yılları arasında Bağdat'ta hazırlanan PBN Pers. 376 numaralı yazmadaki resim, bir çerçeve içerisinde, sayfanın üst kısmında yer almaktadır. Yerin altında bir çukur biçiminde olan karanlık kuyu, iki parça halinde tasvir edilmiştir. Kenarlardaki bitkilere tutunan adamın belden üstü kuyunun dışında, altı ise kuyunun iç kısmında kalmaktadır. Siyah sakallı, üzerinde vücudunun her yerini kapatan bir elbise ile çizilmiş bu adam, ağacın dalında asılı olan kovandan akan balı tatmaktadır. Biri siyah, diğeri beyaz renkte uzun kuyruklu iki fare, tutunduğu bitkilerin köklerini kemirmektedir. Adamın ayaklarını koyduğu yerde dört tane yılan, başlarını uzatmış durmaktadırlar. Kuyunun dibinde rengârenk ve ağzı açık bir ejderha, adamın düşmesini beklemektedir. Ejderhanın tamamı çizilmemiştir. Resmin sağ tarafında, ağzından köpükler saçan, kudurmuş bir deve tasviri bulunmaktadır. Hikâyede anlatılan bütün sembolleri ve detayları içinde barındıran bir resim olması yönüyle de dikkati çekmektedir. (Resim 10)



Resim 10: Nasrullah-ı Őirzi, *Kelile ve Dimne*, PBN Pers. 376, 37v.
(1279-80)

13-14.yüzyıllar arasında hazırlanan Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi (TSMK.) Hazine (H.) 363 numaralı yazmada bulunan, hikyeye ait resim; metin arasında, çerveli bir biçimde yer almaktadır. Kuyu, yerin altında, karanlık bir biçimde tasvir edilmiştir. Belden st kuyunun dışında olan adam, kolları dirseklerden sarı şeritli, beyaz, kısa kollu ve kısa paçalı bir tulumla resmedilmiş olup başında altın sarısı bir hle vardır. Tutunduğu kısa otların yanında biri siyah, diğerı beyaz iki fare durmaktadır. Adamın ayakları, kayalardan başlarını çıkarılmış iki şer tane yılanın üzerindedir. Kuyunun dibinde ağzını açmış, adamın düşmesini beklemekte olan bir ejderha görülmektedir. Ejderhanın tamamı çizilmiştir ve tek renktir. Adam, başını yukarı kaldırmış, ağca doğru bakmaktadır. Aynı ağaçtan resmin sol köşesinde de bulunmaktadır. Resmin sağında ise deve, sağ bacağını kaldırmış vaziyette durmaktadır. Devenin arka kısmı çizilmemiş, ervenin dışında kalmıştır. Deve, resimde küçük bir alanı kaplamaktadır. (Resim 11)



Resim 11: Nasrullah-ı Şîrâzî, *Kelîle ve Dimne*, TSMK. H. 363, 35b. (13-14.yy) (Uysal, 2019: 52)

1307-1308 yıllarına tarihlenen British Library Or. 13506 numaralı yazmadaki resim, metin arasında yer almaktadır ve kuzu motifi ile çerçevelenmiştir. Resmin arka planı canlı kırmızı renge boyanmıştır. Zemini ifade eden yeşil bir çizgi üzerinde yerden yüksekçe bir kuyu görülmektedir. Kenarlarındaki motiflerden kuyunun yapım malzemesinin taş olduğu anlaşılmaktadır. Kuyunun içi açık krem rengindedir ve bu yönüyle aydınlık bir görünüme sahiptir. Belden üstü kuyunun dışında olan adam, vücudunu kapatan, altın rengi kemerli ve eteğinin ucunda aynı renk şerit bulunan, siyah bir elbise giymiştir. Yüz kısmındaki boyalar deforme olmuştur. Başının etrafında altın sarısı, yuvarlak bir hâle vardır. Adam, kollarını açmış bir şekilde kuyunun iki yanında bulunan bitkilere sıkıca tutunmaktadır. Sağ tarafta siyah, solda ise beyaz, uzun kuyruklu fareler, kuyunun duvarına tutunmuş ve başlarını bitkilere doğru uzatmışlardır. Adamın ayaklarını koyduğu yerlerde aynı renkte dört yılanın başları görünmektedir. Kuyunun dibinde ise mavi bir ejderha, ağzını açıp dilini uzatmış adama doğru bakmaktadır. Adam, başını sol tarafa doğru çevirmiş, orada bulunan peteğe doğru bakmaktadır. Resmin sağ tarafında büyükçe sarı bir deve, yönünü adama doğru dönmüş durmaktadır. Devenin hörgücüne bir süs takılmıştır ve arka kısmı resme dâhil edilmemiştir. (Resim 12)



Resim 12: Nasrullah-ı Şirâzî, *Kelile ve Dimne*, BL Or. 13506, 35v. (1307-8)

1333'te Şiraz'da hazırlanmış olan BM 1955-7-9-01 numaralı koparılmış sayfadaki resim, metnin üst kısmında bir r biçiminde çerçeve içerisinde yer almaktadır. Siyah beyaz olan bu resmin renkli haline ulaşamadığı için renk hususunda bir değerlendirme yapabilmek mümkün değildir. Araştırıcı Gray, sayfaları farklı koleksiyonlara dağılmış bu eser ile ilgili değerlendirmesinde tezhip ve minyatürlerinin İnce dönemine ait olduğundan söz etmektedir (Uysal, 2019: 15). Resmin sağ tarafında, zeminden aşağıda, bir çukur gibi görünen karanlık kuyu bulunmaktadır. Kuyunun dibinde yarısı görünen ejderha, ağzını açmış, adamın düşmesini beklemektedir. Vücudunun yarısı kuyunun dışında bulunan adamın ayaklarını koyduğu kısımdaki yılanlar net bir biçimde görülmemektedir. İşlemeli, kısa kollu bir kaftan giymiş olan adam, üzerine doğru eğilmiş bir ağacın dallarına iki eliyle tutunmaktadır. Ağacın hemen dibinde bulunan bir fare net olarak görülmektedir ancak ikinci farenin varlığına dair net bir şey söylemek güçtür. Çerçevenin kalan kısmını dolduran irice bir deve, adama doğru ilerlemektedir. Devenin ağzında bir yular ve hörgücünde örtü bulunmaktadır. (Resim 13)



Resim 13: Nasrullah-1 Şirâzî, *Kelîle ve Dimne*, London BM, 1955-7-9-01 (1333), (Uysal, 2019: 15)

1392'de Bağdat'ta hazırlanan PBN. Pers. 913 numaralı yazmadaki resim, yaklaşık iki satırlık bir metnin altında, neredeyse sayfanın tamamını kaplamaktadır. Resim, bir çerçeve ile sınırlandırılmıştır. Resim alanının büyük bir kısmını krem rengi, kurak, toprak bir zemin kaplamaktadır. Merkezde yer alan karanlık kuyu, daire ve damla formunda iki ayrı parça şeklinde tasvir edilmiştir. Dairevî formdaki kısımdan başını ve kollarını uzatmış adam, kuyunun ağzında uzanan kuru bir dala iki eliyle tutunmuş vaziyette aşağıdaki ejderhaya bakmaktadır. Adamın üzerinde vücudunun büyük bölümünü kapatan turuncu bir kıyafet vardır. Biri açık, diğeri koyu gri renkte iki fare, adamın tutunduğu ağacın köklerini aynı yönden kemirmektedir. Adamın ayaklarının altında iki siyah, iki de beyaz yılan, başlarını birbirlerine dolamış vaziyette durmaktadır. Kuyunun dibinde küçük ve cılız bir ejderha, ağzını açıp dilini uzatmış adama doğru bakmaktadır. Resmin üst kısmındaki dar bir alanda lacivert zemin üzerine yer yer altın sarısı noktalar konmak suretiyle yıldızlı bir gökyüzü görüntüsü oluşturulmuştur. Sağ tarafta, sağ ayağını öne atmış, adama doğru ilerlemekte olan bir deve görülmektedir. Devenin, hörgücü de dâhil arka kısmı resimde görülmemektedir. (Resim 14)



Resim 14: Nasrullah-ı Şîrâzî, *Kelîle ve Dimne*, PBN Pers. 913, 33b. (1392)

14. yüzyılın sonunda Şiraz'da hazırlanmış PBN Pers. 377 envanter numaralı nüshadaki resim, T formunda bir çerçeve içerisinde, metnin ortasında yer almaktadır. İki parça halinde bulunan karanlık kuyunun içi, çerçevenin alt kısmında devam etmektedir. Bu şekilde kuyunun, yerin altında bir çukur biçiminde olduğu algısı oluşturulmuştur. Belden üstü kuyunun dışında olan adam, vücudunu örten turuncu bir elbise ile çizilmiştir. Biri beyaz, diğeri koyu gri iki fare, adamın tutunduğu bitkilerin köklerini kemirmektedir. Adamın ayakları, sağda ve solda başlarını uzatmış ikişer yılanın üzerindedir. Kuyunun dibinde, yarısı resmedilmiş olan ejderha, ağzını açıp dilini uzatmış, adamın düşmesini beklemektedir. Resmin solunda kuru bir ağaç, sağda ise tamamı çizilmiş bir deve bulunmaktadır. Devenin boynunda bir çan asılıdır. Adam, kederli bir ifade ile deveye doğru bakmaktadır. (Resim 15)



Resim 15: Nasrullah-ı Şîrâzî, *Kelîle ve Dimne*, PBN Pers. 377,
26v. (14.yy sonu)

1430 yılında Herat'ta hazırlanan TSMK. R. 1022 numaralı yazmadaki resmin üst, sol ve alt kısmı bir çerçeveye tabidir. Ancak kompozisyonun sağ, sayfanın marj kısmına doğru taşmıştır. Sola yakın bir noktada, kayaların arasında, iki parça halinde karanlık kuyu görülmektedir. Belden yukarısı kuyudan dışarıda kalan adamın üzerinde, yakası sarı detaylı, kırmızı bir elbise vardır. Birbirinden farklı türde iki ağaca tutunmuş adam, sağdaki ağacın dalına asılı kovandan akan balı yalamaktadır. Tutunduğu ağacın köklerine yakın kısımlarını kemirmekte olan siyah ve beyaz iki fare vardır. Adamın ayakları, kayaların arkasında kalmıştır ve bu kısımlardan ikiye yılan, başlarını uzatmıştır. Kuyunun dibinde, yarısı görünen bir ejderha, ağzını aralamış vaziyette, adama doğru bakmaktadır. Kuyunun sağında, diğer figürlere oranla oldukça büyük resmedilmiş bir deve, ağzından köpükler saçarak adama doğru ilerlemektedir. Devenin ve zeminin bir kısmı ile iki ağaç ve birkaç çiçek, sayfa kenarına taşmıştır. Hikâyede anlatılan bütün sembolleri ve unsurları barındırması açısından da dikkati çekmektedir. (Resim 16)

Resim 16: Nasrullah-ı Şîrâzî, *Kelile ve Dimne*, TSMK R. 1022, 23v. (1430) (Bayraktar, 2020: 116)

1431'de Herat'ta hazırlanan TSMK H. 362 numaralı yazmada bulunan resim, T biçiminde bir çerçeve içerisinde, metnin ortasında yer almaktadır. Bazı figürler, resmin sağ tarafından ve metnin üstünden sayfanın marjına taşmıştır. Merkezde iki parça halinde, karanlık kuyu bulunmaktadır. Belden üstü kuyunun dışında, kollarını yukarı uzatmış adam, bir ağacın köklerine tutunmaktadır. Adamın üzerinde uzun, yeşil bir kıyafet, başında kırmızı serpuşlu bir sarık ve ayağında da yine kırmızı bir pabuç vardır. Tutunduğu kökleri, çok küçük boyutta tasvir edilmiş biri açık, diğeri koyu gri iki fare, iki taraftan kemirmektedir. Ayaklarını koyduğu kısımda ikisi sağda, ikisi solda duran dört adet yılan, başlarını uzatmıştır. Kuyunun dibine kıvrılmış krem rengi bir ejderha, ağzını açıp adama doğru bakmaktadır. Adam başını, dalları sayfanın üstünde devam eden ağaca doğru kaldırmış, o yöne bakmaktadır. Sağ tarafta, neredeyse adama aynı boyda bir deve durmaktadır. Resmin içinden metne de uğrayarak sayfa kenarına taşan ağaç, biri dalda tünemiş ikisi sayfanın üst kısmında uçmakta olan kuşlar, resme görsel bir zenginlik katmaktadır. (Resim 17)



Resim 17: Nasrullah-ı Şirâzî, *Kelile ve Dimne*, TSMK H. 362, 27b. (1431) (Arpacioğlu, 2019: 218)

1467 yılına tarihlenen PBN Pers. 1639 numaralı yazmada bulunan resim; metnin içine yerleştirilmiştir. Kare bir çerçevede kuyunun iç kısmı tasvir edilmekte, hemen üzerinde ise metnin arasında dikkörtgen bir çerçevede, kuyunun içini ve diğer unsurları da kapsayan bir alan yer almaktadır. Bu haliyle resmin geneli, bir T şeklindedir. Belden üstü kuyunun dışında olan adamın üzerinde kırmızı bir kaftan ve başında turuncu serpuşlu beyaz bir sarık bulunmaktadır. Adam, kollarını yukarı uzatmış, büyük bir ağacın köklerine tutunmaktadır. Ağacın köklerini biri beyaz, diğeri siyah iki küçük fare kemirmektedir. Adamın ayaklarını koyduğu yerde turuncu ve mavi dört yılan, başlarını uzatmıştır. Kuyunun dibinde mavi bir ejderha, ağzını aralamış, adama doğru bakmaktadır. Adam ise başını soldaki deveye doğru çevirmiştir. Deve, sol ayağını, sağ bacağının üzerine atmış vaziyette durmaktadır. Devenin yalnızca ön bacakları ve başı görünmektedir ve üzerindeki boyalar zaman içinde tahrip olmuştur. (Resim 18)

Resim 18: Nasrullah-ı Şîrâzî, *Kelile ve Dimne*, PBN .Pers. 1639, 41v. (1467)

15.yy'da Şiraz'da hazırlanan Süleymaniye Kütüphanesi F. 3682 numaralı yazmadaki resim, üç satır metnin üzerinde, neredeyse sayfanın tamamını kaplamış bir biçimdedir. Resmin dört yanı, çerçeve ile sınırlandırılmıştır. Merkezde, tepenin yamacında bacaya benzer bir şekilde, içi aydınlık bir kuyu yer almaktadır. Adamın gövdesinin tamamı kuyunun içinde kalmıştır. Adam, ellerini yukarı uzatmış, kuyunun ağzındaki otlara tutunmaktadır. Bu otları, aynı renkte iki küçük fare kemirmektedir. Adamın üzerinde yeşil bir elbise ve ayaklarında kırmızı bir çizme vardır. Ayaklarını koyduğu yerdeki kaya çıkıntılarında ikişer yılan adamın ayaklarına dolanmış ve başlarını adama doğru uzatmışlardır. Kuyunun dibinde, adama yakın bir mesafede kıvrılmış olan ejderha, ağzını açıp dilini uzatmış, adama doğru bakmaktadır. Resmin üst kısmında açık mavi gökyüzü ve tepenin başında, dalları göğe uzanan bahar dalları ile bezenmiş bir ağaç yer almaktadır. Sağ tarafta, kuyunun başında bir deve durmaktadır. Devenin arka ayakları kısmen görünmektedir. Hörgücünün üzerinde sarı bir örtü, etrafına sarılmış yeşil bir ip ve devenin ağzından yere sarkan kırmızı bir ip bulunmaktadır. (Resim 19)



Resim 19: Nasrullah-ı Şîrâzî, *Kelîle ve Dimne*, SK F.3682, 239b. (15.yy) (Güler, 2019: 80)

5. Resimli Latince *Kelîle ve Dimneler*

1313 yılında Paris'te hazırlanan PBN Latin 8504 demirbaş numaralı yazmadaki resim, metnin arasında, kare biçimde, kenarları süslü, ufak bir çerçeve içerisinde yer almaktadır. *Kuyuya Atlayan Adam* hikâyesi bu yazmada, Doğu'daki örneklerinden farklı bir biçimde yansıtılmıştır. Resmin arka planı tamamen altın ile kaplanmıştır. Kompozisyon, figür kalabalığından uzak, sade bir biçimdedir. İki yanda, çerçeve içerisine sığdırılmış iki ağaç ve ortalarında kuyu, adam, fareler ve kuyudaki hayvanlar bulunmaktadır. Taş kuyu, yerden yüksekte inşa edilmiştir ve iç kısmı görünmemektedir. Sol elinde tuttuğu şeyi yemekte olan adam, diğer eliyle sağındaki ağaca tutunmaktadır. Adam, bir ayağını dışarı atmış, kuyudan çıkmak üzeredir. Adamın saçları beyazdır. Ayrıca üzerinde çerçevedeki bordür ile aynı renkte, gülkurusu rengi, uzun kollu ve dizden aşağıda bir elbise vardır. Tutunduğu ağaçta yan yana, siyah ve beyaz iki fare, başları adamın eliyle temas eden bir noktada durmaktadırlar. Kuyunun içinden başlarını uzatmış dört hayvan görülmektedir. Bunlardan biri, diğerlerine göre daha büyük boyutta çizilmiştir. Korkutucu bir görünümü olmaması, ejderhadan farklı bir hayvan olabileceğini düşündürse de bu hayvan, aynı yazmanın 156. sayfasında yer alan resimdeki ile birebir benzemektedir. Kütüphanenin resmî internet sayfasında,¹¹ 156. sayfadaki resmin, *Maymun ile Ejderha* şeklinde adlandırılması, 24v'de kuyu içindeki yaratığın da ejderha olduğunu teyit etmektedir. Yanındaki diğer üç canlının ne olduğuna ilişkin net bir kanaat getirilememektedir. Fakat Doğu metinlerinde anlatılan dört yılan, burada dört başlı veya dört adet ejderha olarak dönüşüme uğramış olabilir. (Resim 20)

¹¹ Raymundo de Biterris, *Kelîle ve Dimne*, PBN Latin 8504.



Resim 20: Raymundo de Biterris, *Kelile ve Dimne*, PBN Latin 8504, 24v. (1313)

1489'da hazırlanan, *Directorium Humanae Vitae (Guide for Human Life-İnsan Hayatı Rehberi)* adlı Latince antoloji, Library of Congress (LOC)'te muhafaza edilmektedir. *Kelile ve Dimne* hikâyelerinin 12. yüzyıl İbranice versiyonu, Giovanni de Capua tarafından 13.yüzyılda Latince'ye tercüme edilmiştir. Tahta blok baskı tekniği ile resimlenmiş bu eseri Johann Prüss, 1489'da bastırmıştır.¹² Eserdeki *Kuyuya Atlayan Adam* hikâyesinin resmi, Latince, büyük puntolu bir başlığın altında, metinden önce, siyah bir çerçeve içerisinde yer almaktadır. Resmin sağında yerden yüksek, silindirik biçiminde bir kuyu; sol tarafta ise kuyuya doğru yönelmiş canavar görünümülü iki yaratık görülmektedir. Kuyudaki adamın yalnızca dışarıya uzanmış kolları resmedilmiştir. Vücudunun geri kalan kısmı kuyunun içindedir. Adam, kuyunun dibindeki bir bitkiye iki eliyle tutunmuştur ve bitkinin köklerini iki fare aynı yönden kemirmektedirler. Hikâye metninde dört hayvan ifadesi geçmekle birlikte resimde yer almamaktadır (Capua, 1889: 34-35). Muhtemelen kuyunun içi görünmediği için bu dört hayvana yer verilmemiştir. Ayrıca kuyunun dibinde, ağzını açmış bekleyen ejderha da bulunmamaktadır. Adama doğru yaklaşan iki yaratıktan birinin eceli temsil eden ejderha, diğerinin ise onu kovalayan aslanı temsil ettiği düşünülebilir. Arkadaki yaratığın belden üstü ve arka pençesinin bir kısmı resme dâhil edilmiştir. İkisi de ağzını açmış, dillerini çıkarmış, korkutucu bir görünümündedirler. (Resim 21)

¹² Giovanni da Capua, *Guide for Human Life*, Library of Congress.

Resim 21: Giovanni da Capua, *Directorium Humanae Vitae*, LOC., 10a. (1489)

6. *Kelîle ve Dimne* Dışındaki Eserlerde Kuyuya Atlayan Adam Hikâyesi ve Tasviri

6.1. Doğu Kültüründeki Eserler:

Kuyuya Atlayan Adam hikâyesine ve tasvirlerine, *Kelîle ve Dimne* haricinde 16. yüzyıl sonlarında hazırlanan *Iyâr-ı Daniş* ile 1614-1616 yıllarında hazırlanmış olan TSMK. H. 1703 numaralı bir *Falnâme* nüshasında da rastlanmaktadır.

Iyâr-ı Daniş'teki resmin hangi yazmaya ait olduğu belirsizdir. Bulunduğu internet sayfasındaki bilgilerinde Babür döneminde hazırlandığı ifade edilmektedir. Oldukça özenli hazırlanmış bu resmin yer aldığı sayfada metin yoktur. Sayfanın ortasına konumlandırılmış resmin etrafı sade bir altın yaldız cetvelle sınırlanmış ve sayfadaki kalan boşluklar yoğun bir biçimde halkar tezhip ile doldurulmuştur (Hüseyn Vâiz-i Kâşifi, *Iyâr-ı Dâniş*). Doğudaki diğer örneklerine kıyasla kuyu motifinin en detaylı betimlendiği resim olduğu söylenebilir. Kuyunun dibinde yarısı görünen ejderha, ağzını açmış yukarıdaki adamın düşmesini beklemektedir. Adam bir eliyle kökleri ve gövdesi kuyunun içinde bulunan ağacın dalından tutunmakta, diğer eliyle ise karşısındaki dalda asılı kovandan bal almaktadır. Adamın üzerinde turuncu renkli bir kaftan, altında beyaz bir şalvar bulunmaktadır. Kaftanın etek uçları kaldırılarak beline tutturulmuştur. Başında küçük bir sarık vardır. Adamın tek gözü zamanla tahrif olmuş, silinmiştir. Çıplak ayaklarını bastığı yerde kuyunun duvarından başlarını çıkarmış dört tane yılan durmaktadır. Resmin solunda, kuyunun başında diz çökmüş, irice bir deve, başını kuyunun içine eğerek adamın başının üzerine uzatmıştır. Deve; ağzından dilini çıkartmış ve salyalar akıtmaktadır. Resmin sağında, kompozisyona uymayan bir parça kâğıt dikkat çekmektedir. Sonradan yapıştırıldığı belli olan bu kâğıt parçasının üzerinde, sayfanın kenarlarında bulunan halkar desenlere benzer bir süsleme görülmektedir. Bu parçanın resmi tamamlayıcı bir görüntüsü söz konusu değilken neden bu kısma yapıştırıldığı bilinmemektedir. (Resim 22)



Resim 22: Hüseyin Viz-i Kşifi, *Iyr-ı Daniş*, The Walters Art Museum W.692, (16.yy)

1614-1616 yıllarında hazırlanmış olan TSMK. H. 1703 numaralı *Falnme*'de ise sahnenin karşısındaki sayfada iki beyit yer almaktadır:

ştr-i mest gibi hir ecel

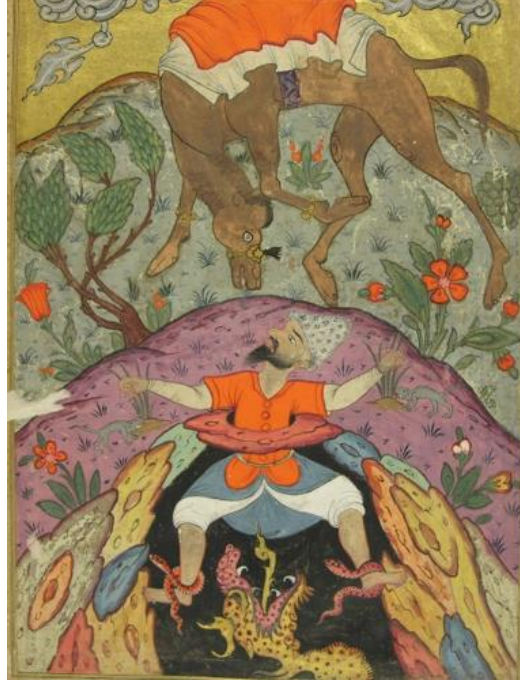
iğnedp uğradur seni ha

Sakın andan sonunu fikr eyle

Salmasun chdan seni cha

Bu tasvir, fal sahibi için uğursuzluk manasında yorumlanmıştır. Söz konusu falın hiçbir iş ve ihtiyaç için iyi olmadığı; gam, elem, keder, dert ve eziyete işaret olduğu belirtilmektedir. Buna göre eğer ticaret, alım satım, sefer gibi niyetlerle açılmışsa, hac ve kutsal topraklara sefer haricinde, uğursuz ve olumsuzdur. Fal sahibinin bundan sonra karmaşık rüyalar ve kbuslar görmesi kaçınılmazdır. Gördüğü rüyaları kimseye anlatmamalı, işa etmemelidir. Fal sahibinin niyetinden vazgeçmesi hususunda uyarı yer almaktadır. Ayrıca günahlarına tövbe edip beş vakit namazı kazaya bırakmaması, sadaka vermeyi ihmal etmemesi tavsiye edilmiştir. Bu nasihatler, muradına erişmesi ve maksadına nail olması için gereklidir (Akar, 2002: 233-234).

Resimde siyah renkle çizilmiş bir kuyu ve gövdesinin yarısı kuyunun içinde olan sakallı bir adam görülmektedir. Ellerinde renkli kayalardaki otları tutmakta, bu otları kemiren iki gri fare bulunmaktadır. Kuyunun içinde, ayaklarını koyduğu yerde birer yılanın dolanmış olduğu dikkati çekmektedir. Kuyunun dibinde ağzını açmış bekleyen ejderhanın ağzından alevler püskürmektedir. Kuyunun başında durup adama bakan kızgın bir deve, sahnenin üstünü doldurmaktadır. (Resim 23)



Resim 23: Kuyuya Atlayan Adam, *Falnâme*, TSMK H. 1703, (1614-1616). (And, 2008: 41)

6.2. Batı kültüründeki eserler:

Kelile ve Dimne'de geçen, hayatın tehlikelerini ve sıkıntılarını tasvir eden söz konusu hikâye, Batı dünyasında meşhur olan *Barlaam and Josaphat* adlı eserde de yer almaktadır. *Barlaam and Josaphat* Arapça, Almanca, Latince, Grekçe, Gürcüce, Fransızca gibi çok farklı dillere çevrilmiş bir eserdir. Çok sayıda tasvirli nüshaları ve baskıları da bulunmaktadır. Söz konusu hikâye bu eserde de anlatıldığı için Batı dünyasında hem resimlerine hem de kilise fresklerinde kabartmalarına rastlamak mümkündür.



Resim 24: Museo della Cattedrale'de Bulunan Kabartma, *Barlaam & Josaphat*, (Prymak, 2020)



Resim 25: *Barlaam & Josaphat* (Prymak, 2020)

1576 yılında hazırlanan *Stephanitis de Ichnelatis* adlı Grekçe yazma, Biblioteca Apostolica Vaticana Library'de Barb. gr. 172 demirbaş numarası ile muhafaza edilmektedir. *Kuyuya Atlayan Adam* hikâyesi eserde, Doğu yazmalarındakilerden farklı bir görünümde resmedilmiştir. Metnin sonunda, çerçevesiz bir alan içerisinde yer alan resimde figürler, yeşil bir zemin üzerine, enine sıralanmışlardır. Deveden kaçarken kuyuya atlayan adam, burada bir unicorndan kaçarken ağaca tırmanmış vaziyettedir. En solda, üç kattan oluşan bir ağacın en alt kısmında durmuş, belden üstü görünen kırmızı kıyafetli adam sol eliyle ağaca tutunmuş, diğer elini de başına koymuş ne yapacağını düşünmektedir. Ağacın altında, solda beyaz bir fare durmaktadır. Ağacın sağında ise, bataklık görünümündeki yerin içinden başlarını uzatmış dört tane timsaha benzer yaratık, ağızlarını açmış ve adama doğru bakmaktadır. Bunların arkasında, bir başka ağacın önünde bir ejderha başını yerden çıkarmış, adama doğru ağzını açıp bakmaktadır. Kırmızı renkte iki kanadı bulunan ejderhanın ağzından çıkan kırmızı renkli şey, dili olabileceği gibi ateş olması da muhtemeldir. Biraz daha sağda, tek boynuzlu bir at (unicorn), ön ayaklarını kaldırmış, adamın bulunduğu yöne doğru koşmaktadır. Resmin en sağında, üçgen çatılı bir ev ve onun hemen yanında iki ağaç resmedilmiştir. (Resim 26)



Resim 26: Ağaca Tırmanan Adam, *Stephanitis de Ichnelatis*, BAVL Barb.gr.172, 15v. (1576)

1778’de Kahire’de hazırlanan PBN Arabe 274 numaralı Arapça yazma da, *Barlaam ve Josaphat*’a aittir. 55b sayfasında bulunan resim, PBN Cod. Arab. 615’teki tasvir ile oldukça benzerdir. Farklı olarak, kuyudaki adamın sakalları ve bıyıkları yoktur ve boynunda altın sarısı bir kolye bulunmaktadır. Ejderha ve yılanlar Arab. 615’tekine göre daha küçük boyuttadır. Adamın tutunduğu ağaçta Arab. 615’tekinden daha farklı türde çiçeklerin yer aldığı görülmektedir. En dikkat çeken farklılık ise solda yer alan kıvrımlı tek boynuzu olan dağ keçisine benzer hayvandır. Resmin üzerinde kırmızı mürekkeple yazılmış “Meselü'd-dünya el-bi'ru ve'r-recul müdellâ fiha ve'l-gasîn ve'l-fa'reyn ve erbaatü hayyât ve't-tinnîn ve zü'l-karn” (Dünyanın misali, kuyu ve ona sarkıtılmış olan adman, dalların, iki farenin, 4 yılanın, ejderhanın ve tek boynuzlunun misali gibidir) ifadesi yer almaktadır. Bir anlamda tasvirdeki unsurlar ile hikâyeyi özetleyen bu ifadenin yanında “er-reculü müdellâ fi'l-bi'r” (Kuyuya sarkıtılmış adam) yazısı bulunmaktadır. (Resim 27)

Resim 27: Euthymius, *Barlaam ve Josaphat*, PBN Arabe 274, 55b. (1778)

8. Sonuç

Neredeyse her insan ve toplum tarafından kabul görmüş, herkese mâl olmuş bazı ahlâkî değerler, yüzyıllar boyu insanların ortak paydası olmuştur. Bu değerler, *Kelile ve Dimne* hikâyelerinde hoşâ gidecek biçimde, hayvanların dili ile anlatmış ve yüzyıllar içerisinde yapılan pek çok tercümesi ile de nesilden nesile aktarılmıştır. Bu aktarım sürecinde her yazar ve nakkaş eseri, kendi zamanı ve kültüründen aldıklarıyla harmanlamıştır.

Resimlerin, yazıldığı dil ve bölgelere göre bazı kalıpları tekrar ettiği tespit edilmiştir. Örneğin; Arapça yazmalarda iki tip kuyu görülmektedir. İlkinde, iki kaya arasında bir su birikintisi şeklinde, diğesinde ise zeminden yüksek, su kuyusu görünümündedir. Yüksek kuyu içerisindeki adamlar, çömelmiş gibi görünen bir pozisyonda durmaktadırlar. Bu yazmalardaki kuyuların tümünün içi aydınlıktır. Doğu tasvirlerinde kuyuların içi görünürken Batıdaki tasvirlerde içleri görünmemektedir. Kuyudaki adamlar çoğunlukla uzun saç, sakal ve bıyıkla resmedilmiştir ve üzerlerinde yalnızca peştamal türünde bir giysi bulunmaktadır. PBN Arabe 3475'te ejderha, diğer resimlere göre detaylardan yoksun olması sebebiyle farklı görünümündedir. Arabe 5881'de ejderha yerine kuyunun dibinde dört tane yılan bulunmaktadır. Genel olarak fareler, gerçek hayattakinden daha büyük ölçekte resmedilmiştir. Adamın tutunduğu bitkiler cılızdır. Kuyu içerisindeki yılanların ya tamamı çizilmiştir veya yalnızca başları görünmektedir. Resimlerin tamamı çerçevesiz bir alan içerisinde yer almaktadır. Bod. Lib. Pococke 400, BSB Cod. Arab. 616 ve CCC MS 578 yazmaları olmak üzere üç yerde adamın başında altın sarısı, daire formunda hâle görülür. Eserler, Güney ve Orta Asya, Bağdat ve en çok da Mısır bölgesinde hazırlanmıştır. Hikâyede anlatılan yiyecek, iki yerde net bir şekilde çizilmiştir. Bunun dışında Met. M. 1981.373.22'deki bir şeklin üzerinde "asel" yazmaktadır. Bazı yazmalarda figürlerin üzerinde, onları tanımlayan "leyl", "nehâr" gibi yazılar görülmektedir. *Barlaam and Josaphat* adlı eser hariç hiçbirinde, adamı kovalayan kudurmuş hayvan resmedilmemiştir. *Barlaam ve Josaphat*'ta ise adamı tek boynuzlu bir at kovalamaktadır. Arapça metinlerde, adamı bir filin kovaladığı anlatılır. Ancak fil figürü resimlere dâhil edilmemiştir.

Farsça yazmalara bakıldığında da iki tip kuyu dikkat çekmektedir; kuyunun ağzı ve içi olmak üzere iki bölümden oluşan, yerin altında bir çukur veya zindan biçiminde olandır ki bu, en sık görülen kuyu tipidir ve yerden yüksek biçimde inşa edilmiş biçimde kuyudur. Resimlerin çoğu bir çerçeve içerisinde yer almaktadır. Bazılarında motiflerin sayfa kenarına taşığı da görülür. Kimi resimlerde çerçeve, bir T şeklinde belirlenmiştir. BL Or. 13506 numaralı yazmadaki hariç bütün kuyuların içleri karanlık bir görünümündedir. TSMK H.363'teki hariç adamların üzerlerinde tüm vücudu örten, kaftan benzeri bir kıyafet bulunmaktadır. PBN Pers. 1639 ve TSMK H.362 olmak üzere iki yerde, adamın başında kırmızı tonlarında serpuşlu bir sarık vardır. BL Or. 13506 ve TSMK H. 363'te ise adamın başının etrafında altın sarısı, daire şeklinde bir hâle bulunmaktadır. Adam, BL Or. 13506'da meyve; PBN Pers. 376 ve TSMK R. 1022'de ise bal yemektir. Arapça yazmalarda olduğu gibi adam, kollarını açıp iki yandaki bitkilere tutunmuştur. Ancak bunun dışında bazı nüshalarda kuru bir dala ve bir ağacın köklerine iki eliyle tutunmuş olarak da resimlenmiştir. Arapça yazmalara kıyasla hayvan figürleri genel olarak daha küçük betimlenmişlerdir. Arapça yazmalarda yalnızca hikâyede geçen olay aktarılacak istenmiştir. Ancak Farsça yazmalarda, hikâye unsurları dışında özenle nakşedilmiş doğa manzaraları da resme görsel bir zenginlik katmaktadır. Ejderhalar, genel olarak ürkütücü bir görünümündedir. Farsça metinlerde, adamı kovalayan hayvandan deve olarak söz edilmektedir. Deveye resimlerin tamamında yer verilmiştir. Develer, bazı resimlerde saldırgan, ağzından köpükler saçarken, bazılarında ise uysal bir şekilde resmedilmiştir.

Arapça ve Farsça yazmaların haricinde, Batı dillerine tercüme edilmiş bazı *Kelile ve Dimne* yazmalarında da tesadüf edilmiştir. Bunlardan Latince olan iki yazma da birbirinden farklı üslup ve tekniklerde resimlenmiştir. İkisinde ortak olan tek özellik, kuyunun yerden yüksek olmasıdır. Grekçe yazmada ise diğer bütün yazmalardan farklı bir kompozisyon görülür. Resimde, kovalayan hayvanın tek boynuzlu bir at olması, adamın bir ağaca tırmanmış olması, sözü edilen iki fareden yalnızca birinin resmedilmesi, ejderha dışında dört yırtıcının daha bulunması gibi Arapça ve Farsça metinlerde anlatılan hikâyedekilerden oldukça farklı unsurlar yer almaktadır.

Kuyu motifinin, Arapça ve Farsça yazmalarda farklılık arz ettiği dikkat çekmektedir. Genel itibariyle Arapça yazmalarda dibinde su bulunan; Farsçalarda ise karanlık, susuz, zindan görünümünde bir kuyu betimlemesi karşımıza çıkmaktadır. Çöl kuyuları, yapı itibariyle birbirinden farklı tasarımlara sahiptir. Bunlardan ilki su kuyusu; ikincisi ise develerin yürüyerek inebileceği geniş çukurlar şeklinde tasarlanmış kuyulardır. (Şentürk, 2017: 450) Bu bağlamda Farsça yazmalarda, adamı kovalayan hayvanın deve olması ve kuyuların içlerinin de susuz, karanlık biçimde tasvir edilmesi adamın azgın deveden kurtulmak maksadıyla atladığı yerin geniş ve derin bir kuyu olduğu düşünülebilir. Arapça yazmalardaki kuyuların ise içlerinin aydınlık oluşu ve dibindeki su motifine dayanarak diğeri kadar derin olmayan, içerisi aydınlık kalabilecek kadar sığ bir su kuyusu olduğu söylenebilmektedir.

Yapılan inceleme sonucunda metin ve resimlerdeki unsurların, kaleme alındığı dil ve hazırlandığı bölgenin kültürüne göre farklılık arz ettiği, *Kuyuya Atlayan Adam* hikâyesi üzerinden tespit edilmiştir. Hikâyede adamın kaçtığı kudurmuş hayvan Farsça yazmalarda deve, Arapçalarda ise fil olarak anlatılmaktadır. Toplumsal bakış açısındaki farklılıklar, Arap ve Fars bölgelerinde hazırlanan eserlerin metin ve resimlerinde yer alan korkutucu varlık figürü ile öne çıktığı görülmektedir. Ortaya çıkarılacak yeni yazmalarla birlikte her birinin metni ayrı ayrı okunup tahlil edildiği, hazırlandığı bölgeler ve nakkaşları gibi bilgiler tespit edildiği takdirde konuya daha geniş bir perspektiften bakılması ve bunun neticesinde daha özgün çıkarımların yer aldığı çalışmalar yapılması arzu edilmektedir.

9. Kaynakça

- Akar, Z. (2002). *Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi'nde Bulunan İki Falnâme ve Resimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akıun, Ö. F. (1989). "Alâeddin Ali Çelebi", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 2, 315-318, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- And, M. (2008). *Minyatürlerle Osmanlı-İslâm Mitologyası*. II. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Arpacıoğlu, S. H. (2019). *Timur Devri Baysungur Dönemi Minyatürlerinde Tasarım Çözümlemeleri*. Sanatta Yeterlilik, Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.
- Azak, H. (1991). *İbnu'l-Mukaffa'nın Kelîle ve Dimne'si İle La Fontaine'nin Fabllarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bayraktar, Ç. (2020). *Timur Dönemi Minyatürlü El Yazmalarından TSMK R. 1023 No.lu Şiraz Ekolü Kelîle-u Dimne İle TSMK R. 1022 No.lu Herat Ekolü Kelîle-u Dimne Yazmalarının Kitap Resim Sanatı Açısından Karşılaştırılması Ve Etkileşimi*. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Bediüzzaman Said Nursî. (2012). *Sözler (Osmanlıca Tıpkı Basım)*. İstanbul: Altınbaşak Neşriyat.
- Bilici, M. (2014). "Kuyudaki adam: Tolstoy, Bediüzzaman ve Buda", <https://www.risalehaber.com/kuyudaki-adam-tolstoy-bediuzzaman-ve-buda-16108yy.htm>, (Erişim Tarihi: 21.08.2022)
- Buhârî. (1442). *Sahîhu'l-Buhârî*. I-XI. thk. Muhammed Zühayr b. Nâsır, Dâru Tavkî'n-Necât,
- Bülbül, T. (2017). *Hümâyûn-nâme İnceleme-Metin Filibeli Alâaddîn Ali Çelebi*, Ankara: TÜBA Yayınları.
- Cordoni, C. (2014). *Barlaam und Josaphat in der Europäischen Literatur des Mittelalters*, Berlin: De Gruyter.
- Çağdaş, K. (1962). *Pançatantra Masalları*, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Doğrul, Ö. R. (1958). *Kelîle ve Dimne*, İstanbul: Nurgök Matbaası.
- Dokumacı, N. (2021). "Metinlerarasılık Bağlamında Mevlânâ'nın Mesnevî'si İle Beydebâ'nın *Kelîle ve Dimne'si*", *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, , 6(11), 135-151. (<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1632407> Erişim Tarihi: 20.09.2022)
- Euthymius, *Barlaam et de Josaph*, PBN Arabe 274. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8419219x/f1.planchecontact.r=Barlaam#> Erişim Tarihi: 13.12.2022)
- Giovanni da Capua, *Guide for Human Life*, Library of Congress. <https://www.loc.gov/item/2021667027> (Erişim Tarihi: 15.11.2022).
- Güler, G. (2019). *Süleymaniye Kütüphanesi F. 3682 Numaralı İbrahim Sultan Antolojisi (Marzubannâme, Kelîle ve Dimne, Sindbadnâme) Minyatürleri*. Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hüseyn Vâiz-i Kâşifi, *Iyâr-ı Dâniş*, The Walters Art Museum W.692. <https://art.thewalters.org/detail/9478/single-leaf-from-anvar-i-suhayli-by-khashifi-2/> (Erişim Tarihi: 30.01.2023)
- İbnü'l-Mukaffa, *Kelîle ve Dimne*, BSB Cod. Arab. 615. (<https://www.wdl.org/en/item/19523/>, Erişim Tarihi: 13/12/2022)
- İbnü'l-Mukaffa, *Kelîle ve Dimne*, BSB Cod. Arab. 616. <https://www.wdl.org/fr/item/8933/> (Erişim Tarihi: 13.12.2022)
- İbnü'l-Mukaffa, *Kelîle ve Dimne*, CCCC (Cambridge Corpus Christi College) MS. 578. <https://iiif.bibliissima.fr/collections/manifest/eodef4facfa871bf07d6c019a49c60058f975b08?ti>

fy={%22pages%22:[93],%22panX%22:0.404,%22panY%22:0.666,%22view%22:%22thumbnail%22,%22zoom%22:0.633} (Erişim Tarihi: 15.11.2022)

İbnü'l-Mukaffa, *Kelîle ve Dimne*, Oxford Bodleian Library MS. Pococke 400
[https://iiif.biblissima.fr/collections/manifest/23911a9960abfa6e40dfb1eda2361b82da52e481?ifx={%22pages%22:\[320\],%22panX%22:0.882,%22panY%22:0.352,%22view%22:%22thumbnail%22,%22zoom%22:1.711}](https://iiif.biblissima.fr/collections/manifest/23911a9960abfa6e40dfb1eda2361b82da52e481?ifx={%22pages%22:[320],%22panX%22:0.882,%22panY%22:0.352,%22view%22:%22thumbnail%22,%22zoom%22:1.711}) (Erişim Tarihi: 13.12.2022)

İbnü'l-Mukaffa, *Kelîle ve Dimne*, PBN Arabe 3465.
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b84229611/f314.item> (Erişim Tarihi: 13.12.2022)

İbnü'l-Mukaffa, *Kelîle ve Dimne*, PBN Arabe 3470.
<https://portail.biblissima.fr/fr/ark:/43093/mdata161b122a37c8d79f9e4d54a71e50414c936aded1> (Erişim Tarihi: 13.12.2022)

İbnü'l-Mukaffa, *Kelîle ve Dimne*, PBN Arabe 3475.
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b84539771/f1.item> (Erişim Tarihi:13.12.2022)

İbnü'l-Mukaffa, *Kelîle ve Dimne*, PBN Arabe 5881.
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b84539756.r=arabe%205881?rk=21459;2> (Erişim Tarihi: 13.12.2022)

İbnü'l-Mukaffa, *Kelîle ve Dimne*, The Metropolitan Museum of Art 1981.373.22.
<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/453076> (Erişim Tarihi: 13.12.2022)

Karaismailoğlu, A. (1999). "Hüseyin Vâiz-i Kâşifi", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 19, 16-18, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Karaismailoğlu, A. (2022). "Kelîle ve Dimne", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 25, 210-212, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Kut, G. (1997). "Hint Edebiyatından Türk Hikâyelerine", *Türklük Araştırmaları Dergisi*, 8, 357-377.

Kuzudüşli, A. (2017). "İbnü'l-Mukaffa ve İslami İlimlerin Oluşumundaki Rolü", *TİDSAD Türk İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(12), 51-61.

Nasrullah-ı Şîrâzî, *Kelîle ve Dimne*, British Library Or. 13506.
http://www.bl.uk/manuscripts/FullDisplay.aspx?ref=Or_13506 (Erişim Tarihi: 13.12.2022)

Nasrullah-ı Şîrâzî, *Kelîle ve Dimne*, PBN Pers. 1639.
<https://portail.biblissima.fr/fr/ark:/43093/mdata28dd16f53a1ba7ae145ce6b5bc489536e3445d8a> (Erişim Tarihi: 13.12.2022)

Nasrullah-ı Şîrâzî, *Kelîle ve Dimne*, PBN Pers. 376.
[https://iiif.biblissima.fr/collections/manifest/140977b325475725ff06031b35fcb59f1a0174d?tifx={%22pages%22:\[363\],%22panX%22:0.499,%22panY%22:0.785,%22view%22:%22thumbnail%22,%22zoom%22:1.003}](https://iiif.biblissima.fr/collections/manifest/140977b325475725ff06031b35fcb59f1a0174d?tifx={%22pages%22:[363],%22panX%22:0.499,%22panY%22:0.785,%22view%22:%22thumbnail%22,%22zoom%22:1.003}) (Erişim Tarihi: 13.12.2022)

Nasrullah-ı Şîrâzî, *Kelîle ve Dimne*, PBN Pers. 377.
[https://iiif.biblissima.fr/collections/manifest/9909a8ad9514b2f9411ab8967f0304c7700aba64?tifx={%22pages%22:\[13\],%22panX%22:0.55,%22panY%22:0.67,%22view%22:%22thumbnails%22,%22zoom%22:1.063}](https://iiif.biblissima.fr/collections/manifest/9909a8ad9514b2f9411ab8967f0304c7700aba64?tifx={%22pages%22:[13],%22panX%22:0.55,%22panY%22:0.67,%22view%22:%22thumbnails%22,%22zoom%22:1.063}) (Erişim Tarihi: 13.12.2022)

Nasrullah-ı Şîrâzî, *Kelîle ve Dimne*, PBN Pers. 913.
<https://portail.biblissima.fr/en/ark:/43093/mdatac47cd7d3ffc3777b2c1e18b5b39793cc05ba8349> (Erişim Tarihi: 13.12.2022)

Öztürk, N. ve Biçer, Ş. (2020). Kelîle ve Dimne Yazmalarındaki Aslan ve Şetrebe Hikâyesi Minyatürlerinin Karşılaştırmalı Analizleri", *TURAN-SAM*, 45, 151-159.

Parladır, Ş. (2011). "Ali Çelebi'nin Hümâyûnnâmesi: The British Library Add. 15153", *Sanat Tarihi Dergisi*, İzmir, 20(1), 93-131.

Parladır, Ş. (2016). "Ali Çelebi'nin Hümâyûnnâmesi ve Resimli Nüshaları", *TÜBA-KED Türkiye Bilimler Akademisi Kültür Envanteri Dergisi*, 14, 27-55.

- Pattabanoğlu, F. Z. (2019). "Kelile ve Dimne'deki Etik Unsurlar; Bu Unsurların Ahlâk Eğitimi Bakımından Önemi", Kastamonu Eğitim Dergisi, 27 (6), 2767-2779.
- Prymak, T. M. (2020). "The Wonderous Tale of Barlaam And Josaphat", https://sheptytskyinstitute.ca/wp-content/uploads/2020/12/THE_WONDEROUS_TALE_OF_BARLAAM_AND_JOSAPH.pdf, (Erişim Tarihi: 21.11.2022)
- Raymundo de Biterris, *Kelile ve Dimne*, PBN Latin 8504. <https://portail.bibliissima.fr/fr/ark:/43093/mdata19fda73d34041919b954e4559006c8a59a8c9a84> (Erişim Tarihi: 15.11.2022)
- Sahafiasl, P. (2020). *Büyük Selçuklu Minyatür Sanatının İzleri İbn'ül-Mekarim Hasan'ın Kelile ve Dimne'sindeki Minyatürler*, Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Stephanites et Ichnelates, *Kelile ve Dimne*, BAVL Barb.gr.172. <https://digi.vatlib.it/mss/detail/142821> (Erişim Tarihi: 13/12/2022)
- Susem, M. (2021). "Gülistân'da *Kelile ve Dimne* Etkisi", Gencîne, Klâsik Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, 1 (1), 71-90. (https://gencinedergisi.net/cilt1/say11_pdf/melis_susem.pdf)
- şentürk, A. A. (2017). *Osmanlı şiiri Kılavuzu, II*, İstanbul: Osmanlı Edebiyatı Araştırmaları Merkezi (OSEDAM).
- Tolstoy (2017). *İtirafırlarım*, İstanbul: Kaknüs Yay., 16. Baskı.
- Toska, Z. (1989). *Türk Edebiyatında Kelile ve Dimne Çevirileri ve Kul Mesud Çevirisi I-II*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uysal, H. K. (2019). *Topkapı Sarayın Müzesi Kütüphanesi H. 363 Numaralı Kelile ve Dimne Nüshasının Minyatürlerinin Teknik Analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yazıcı, T. (2006). "Nasrullah-ı şirâzi", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 32, 425, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

57. Bir Orwellyen Palimpsest: Nihâd Sîrîs'in *Sessizlik ve Gürültü* romanı

Kamil KARASU¹

APA: Karasu,K. (2023). Bir Orwellyen Palimpsest: Nihâd Sîrîs'in *Sessizlik ve Gürültü* Romanı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 984-1006. DOI: 10.29000/rumelide.1283483

Öz

Bu makale, Suriyeli roman, kısa hikâye ve tiyatro yazarı Nihâd Sîrîs'in *Sessizlik ve Gürültü* romanı ile George Orwell'in *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört* romanını bir palimpsest-metinlerarasılık ilişkisi kurarak ele almaktadır. Çalışmanın amacı, totaliter rejimlerin hükmettiği toplumlara yönelik hegemonya kurma faaliyetlerini, baskı ve şiddet politikalarını politik-distopya türündeki her iki romanın kurgusal örgüsü örnekleminde ortaya koymaktır. Bunun yanı sıra çalışma, içerik bakımından *Sessizlik ve Gürültü* ile *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört* arasındaki palimpsest ve metinlerarasılık ilişkisini değerlendirirken Bahtin ve Kristeva'nın kuramları ışığında, metin analizi yöntemini kullanmaktadır. Orwell'in distopya türündeki kült romanı yirminci yüzyılın siyasi ve toplumsal akımlarına, savaflara, ters yüz edilmiş bir dünyada bireyin varoluş çabasına, işkenceye ve sosyalizm maskeli totaliter diktatörlüklere satirik eleştiri getirir. Benzer şekilde, Sîrîs de romanında başta Arap dünyası olmak üzere çoğu doğu toplumunda tek kişinin tahakkümüne bağlı medya ve söylem kontrolü, baskı, korku ve lideri kutsallaştırma gibi olgulara yönelik eleştirilerde bulunur. Yazar, sessizlik ve gürültü kavramlarının ikiliğiyle, diktatöre karşı en küçük direnişin yol açacağı sonu okuyucusuna derinden hissettirmektedir. Olay örgüsü adı bilinmeyen bir ülkede, yirmi dört saat içinde, ana kahraman Fethi Şiyn'in etrafında gelişmektedir. Romanın geçtiği mekân her ne kadar belirtilmese de Suriye'nin tarihsel arka planı ve bugün içinde bulunduğu süreç edebî kurgunun bir gerçekliği yansıttığına dair güçlü göstergeler sunmaktadır. Arap Baharının ayak sesleri *Sessizlik ve Gürültü*'de yankılanır.

Anahtar kelimeler: Sîrîs, Sessizlik ve Gürültü, Distopya, Orwell

An Orwellian Palimpsest: Nihad Sirees's *The Silence and the Roar*

Abstract

This article deals with Syrian novel, short story and drama author Nihad Sirees's novel, *The Silence and The Roar* and George Orwell's *Nineteen Eighty-Four* by establishing a palimpsest-intertextuality relationship. The study aims to reveal the hegemony-building activities, oppression and violent policies towards the societies ruled by totalitarian regimes in the sample of the fictional pattern of both novels in the political-dystopian genre. In addition, the study uses the text analysis method in light of Bakhtin's and Kristeva's theories while evaluating the palimpsest and intertextuality relationship between *The Silence and The Roar* and *Nineteen Eighty-Four* in terms of content. Orwell's cult novel in the dystopian genre satirically criticizes the political and social currents of the twentieth century, wars, individual struggle for existence in an inverted world, torture and totalitarian dictatorships in the image of socialism. Similarly, in his novel, Sirees criticizes phenomena such as media and discourse control, oppression, fear and sanctification of the leader

¹ Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Arapça Mütercim ve Tercümanlık ABD, (Ankara, Türkiye) kamilkarasuu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0257-2825 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283483]

due to the domination of one person in most Eastern societies, especially in the Arab world. With the duality of the concepts of silence and roar, the author makes the reader feel deeply about the end that the slightest resistance against the dictator will cause. The plot develops around the main protagonist Fathi Sheen in an unknown country in a twenty-four-hour time. Although the place where the novel takes place is not specified, the historical background of Syria and its process today provide strong indications that literary fiction reflects a reality. The footsteps of the Arab Spring reverberate in *The Silence and The Roar*.

Keywords: Sirees, The Silence and The Roar, Dystopia, Orwell

1. Giriş

Bu makale, İngiliz yazar George Orwell ile Suriyeli meslektaşı Nihâd Sîrîs'in birer politik-distopik romanlarını ele almaktadır. Bu iki romanın seçilme sebebi ise biçim ve içerik yönünden oldukça benzer yanlar taşımalarıdır. Çalışma anlatıbilim temelinde, metin analizine dayalı olarak romanları değerlendirmektedir. Kuramsal bağlamda ise Bahtin'in karnaval ve kronotop kavramları ile birlikte Julia Kristeva'nın metinlerarasılık kuramı ışığında her iki romanın benzer ve farklı yönleri incelenmektedir. Bu kuramsal çerçevenin yanı sıra, iki politik romanın incelenmesinde, Hannah Arendt'in *Origins of Totalitarianism* (1979) ve Ala El-Asvani'nin *Diktatörlük Sendromu* (2019) adlı kitaplarının perspektifinden modern devletlerin ilk ortaya çıkışından beri toplumların kontrol altında tutulmasında ve yönlendirilmesinde sıklıkla başvurulan totalitarizm, tiranlık ve diktatörlük gibi baskıcı yönetim araçları değerlendirilmektedir.

Bu sayede, her iki romanın ilişkisi ve ortak yönleri karşılaştırmalı analizle ortaya konulmaktadır. *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*² ile *Sessizlik ve Gürültü*'yü³ birbirine bağlayan politik ve distopik, yazıldıkları dönemin totaliter yönetimlerine eleştirel bakış taşıyan yönlerine ek olarak, Orwell'in İkinci Dünya Savaşı'ndan neredeyse kırk yıl sonraya atfederek kurguladığı romanının politik ve sosyolojik hikâyesinin aynı tarihlerde dünyanın bir başka köşesinde yaşanmaya başlamış olmasıdır. Dahası bu hikâyenin benzerinin bir başka yazar tarafından kurgusal zemine taşınmasıdır. Bu ilişki okuru metinlerarasılığa götürmekte ve zihinde bir palimpsest imgesi uyandırmaktadır. Araştırmada, Orwell ve Sîrîs romanlarının ana temaları nedir? Diktatörlüğe karşı direniş sessizlikle mi yoksa kavga ile mi yapılmalıdır? ve Her iki yazarın okuyucuya vermek istedikleri mesaj(lar)ın ortak ve ayrışan unsurları nelerdir? gibi soruların cevabı aranmaktadır. Bu bağlamda hem *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört* hem de *Sessizlik ve Gürültü* ile ilişkili distopik roman literatürüne değinmeden önce distopya nedir ve nasıl tanımlanmaktadır? Sorusuna cevap vermek gerekir. En genel geçer ifadesiyle ütopya mükemmel toplumu inşa etme hayaliyle yola çıkılan bir politik oluşumun vaadi olarak kabul görürken distopya ise bunun tam aksidir, hükmettiği topluluğun bütün koşullarını alt üst eden ve kendi gerçekliğini dayatan bir erkin üründür. *Distopya* kelimesi Yunancada hastalıklı, kötü veya elverişsiz bir yer anlamına gelen *dus* ve *topos* kelimelerinin bir araya gelmesinden türetilmiştir. Distopya daha çok edebiyatla ilişkilendirilse de edebiyat dışı kullanımı da söz konusudur. Kullanım yönüyle edebi ve tarihsel bakış açılarından distopya, yirminci yüzyılda, istediklerini gerçekleştirmek için zorlama, şiddet ve eşitsizlik gibi totalitarizm uygulamalarıyla sonuçlanan 'başarısız ütopya' ile özdeşleştirilir (Claeys, 2017, s. 4-5).

² Orwell, G. (2016). *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*. (C. Üster, Çev.) İstanbul: Can Yayınları. Türkçe; Orwell, G. (2008). *Nineteen Eighty-Four*. London: Penguin Books. İngilizce nüshaları kullanılmıştır.

³ Sîrîs, N. (2019). *Sessizlik ve Gürültü*. (R. Er, Çev.). İstanbul: Jaguar Kitap. Türkçe; Sirees, N. (2022). *Al-Samt wa al-Sakhab: The Authorized, Abridged, and Annotated Edition for Students of Arabic*. (H. Al-Samman, Dü.). Georgetown University Press. Arapça nüshaları kullanılmıştır.

George Orwell'in *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*'üne gelene kadar distopik roman literatürü giderek genişlemiştir. Zira bu tür, kimilerine göre Dostoyevski'nin *Yeraltından Notlar* (1864) adlı romanıyla kimilerine göre de H. G. Wells'in *Uykudaki Uyanıyor* (1899) romanıyla başlamıştır. Yirminci yüzyılın başlarında bu eserleri Jack London'ın *Demir Ökçe* (1907), E. M. Forster'in *Makine Duruyor* (1909), Yevgeny Zamyatin'in *Biz* (1924), Aldous Huxley'in *Cesur Yeni Dünya* (1932), Lev Troçki'nin *İhanete Uğrayan Devrim* (1936) adlı eserleri izler. Bu romanların peşi sıra gelen *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört* distopik romanlar için bir kırılma noktası olduğu gibi pek çok politik romanın da önünü açmıştır. Dolayısıyla literatürde üzerine en çok değerlendirme ve araştırma yapılan eserlerden biri olmuştur. Bu bağlamda, Gregory Claeys'in *Dystopia: A Natural History* (2017) adlı kitabı distopya üzerine kaleme alınan en kapsamlı eserlerin başında gelir. Erich Fromm'un "Afterword" to *Nineteen Eighty-Four* (1961), Irwing Howe'un *Orwell's Nineteen Eighty-Four: Text, Sources, Criticism* (1963), Adrian Wenner'in *The Underground Man as Big Brother: Dostoevsky's and Orwell's Anti-Utopia* (1997), Harold Bloom'un *George Orwell's 1984* (2007) adlı eserleri Orwell'in romanı üzerine yapılan çalışmalardan bazılarıdır.

Arap dünyasında ise distopik roman türü daha sonraları görülmeye başlanmıştır. Bu bakımdan Barbara Bakker'in (2018, s. 6-8) çalışmasında belirttiği gibi Sabri Musa'nın *es-Seyyid min Hakli's-Sıbânah* (İspanak Tarlasındaki Efendi, 1987) distopik roman diyebileceğimiz türün Arap edebiyatındaki ilk örneklerindedir. Bunun yanı sıra Cezayirli yazarlar Bû'alâm Sansâl'in *2084 La fin du monde* (2084 Dünyanın Sonu, 2015) ve Vâsînî el-A'rac'ın *2084: Hikâyetu'l-'Arabiyyi'l-Ahîr* (2084: Son Arap Hikâyesi, 2016), Basma Abdulazîz'in *et-Tâbûr* (Kuyruk, 2012) romanları; Hassân Blâsim'in editörlüğünü yaptığı on Iraklı yazarın hikâyelerinden oluşan *Iraq +100: Stories from a Century After the Invasion* (Irak +100 İşgalden Sonraki Yüzyıldan Hikâyeler, 2016) adlı koleksiyon distopik ögeler içermektedir. Bu eserlerin dışında İbrahim Nasrallah'ın *Harbu'l-Kelb li's-Sânî* (İkinci Köpek Savaşı, 2016) romanı da bu türe dahil edilebilir. Diğer taraftan Sabrî Hâfîz'in danışmanlığında Lama Khsearroof'un (2011) *Big Brothers Small Worlds: A Comparative Study of the Political Vision in the Novels of George Orwell and Haydar Haydar* başlıklı doktora tezi bu alandaki önemli bir karşılaştırmalı çalışmadır.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, romanların daha da popülerlik kazanması sınıf, din ve azınlık çatışmaları, ırkçılık, kadın hakları, toplumsal eşitsizlik, yolsuzluk ve adaletsizlik gibi toplumu ve politikayı ilgilendiren pek çok meselenin en etkili biçimde ifade edilmesine imkân sağlamıştır. Romanlar bazen siyasetin güdümünde, toplumsal politikalar öncesinde veya sırasında bir propaganda aracı olarak kullanılırken bazen de siyasi politikaların amacına ve sonucuna karşı toplumu aydınlatma görevini üstlenir. Bu bakımdan ele alınan her iki roman da totaliter rejimler tarafından bireyler özelinde toplumsal baskılarına eleştirel bir nitelik taşımaktadır (Khsearroof, 2011, s. 12).

Bir yazar büyük oranda yaşadığı çevreden ve içinde bulunduğu toplumdan beslendiği için çoğunlukla kendi tecrübesini eserlerinde yansıtarak kurgusunu bir gerçeklikten ortaya çıkarır. Bu gerçeklik Orwell'in ve Sîrîs'in yaşadıkları kronotopta da her iki yazar için geçerliliğini korumuştur. Özellikle her iki romanın kendi yazılma dönemlerinde savaşların, devrimlerin, ideolojik ayrışmaların ve bağımsızlık mücadelelerinin yoğun olduğu bir zaman aralığına denk gelmesi bunu doğrulamaktadır. Dolayısıyla toplumsal ve tarihsel olmayan hiçbir şey yoktur ki aynı zamanda politik olmasın (Jameson, 2002, s. 5). Zira bu politik olma durumu insanlığın bireysellikten bir arada yaşamaya ilk geçiş döneminden itibaren dünyanın hemen hemen her bölgesinden toplulukların kendi içlerinde veya bir başka toplulukla arasında hakimiyet mücadelesi ve güç kullanma eğilimiyle olagelmıştır. Bu bakımdan en dikkat çekici coğrafyalardan biri olarak çoğu medeniyetin ortaya çıkış veya geçiş noktası olan, Ortadoğu bölgesinin

tarihi ve kültürüyle önemli ülkelerinden biri Suriye'dir. Ülke farklı medeniyetlere ev sahipliği yapmanın yanı sıra bir o kadar da çatışmanın tanığı olmuştur. Suriye'nin asırlara dayanan çatışma alanı olma niteliği bugün de şiddetinden hiçbir şey kaybetmemiştir. Dahası bir zamanlar farklı medeniyetlerin mücadelesi bugün düşman kardeşlerin kavgasına dönüşmüştür. Böylesi baskının ve kontrolün şiddetli olduğu devlet-toplum ilişkilerinde sanat ve edebiyat kendini ifade etmenin dolaylı bir aracı haline gelmiştir. Roman, kısa hikâye ve şiir yazarların hissettiklerini kurgusal ve sembolik olarak yansıttıkları önemli mecralara dönüşmüştür. Özellikle romanlar tarihi ve sosyolojik gelişmeleri ifade etmenin en etkili aracı olmuştur. Suriye'nin siyasi ve mezhepsel elitizmine göre şekillenen devlet yapısı roman yazarlarının içerik üretimine de sosyalist/toplumcu gerçekçi temelli bir etkide bulunmuştur.

Bu bağlamda, yirminci yüzyılın ikinci yarısında Suriye'nin içinde bulunduğu siyasi ve sosyolojik durumu romanlarında işleyen başlıca yazarlar arasında Hannâ Mina, Haydar Haydar, Hâlid Halîfe, Mustafa Halîfe, Selîm Berekât ve Semer Yazbek öne çıkmaktadır. Anılan yazarların hemen hepsi rejimin politikalarına, otoriterliğe, toplumsal eşitsizliğe ve baskıya karşı yazdıkları eserleri yüzünden şiddetli eleştiriye maruz kalmış veya ülkelerini terk etmeye zorlanmıştır. Bu yazarların en dikkat çekenlerinden biri ise onlarla aynı kaderi yaşayan Nihâd Sîrîs'tir. Yazarın özellikle *es-Samt ve's-Sahab* (Sessizlik ve Gürültü, 2004) adlı eseri yayımlandığı ilk andan itibaren rejim çevrelerinden büyük tepki alırken yazarın 2011 yılında ülkesini terk etmesine sebep olmuştur. Sîrîs'in bu romanının incelenmesinin temelinde yatan amaç ise hem modern Arap edebiyatının en çarpıcı romanlarından birini ele almak hem de Arap dünyasında örneği sıkça görülen otoriter yönetimlerin bu yöndeki siyasi ve sosyolojik arka planına, hegemonya kurma biçimlerine yakından bakmaktır. *Sessizlik ve Gürültü* romanını ele almanın bir diğer sebebi ise romanın bir distopya niteliği taşıması ve bu anlatı türünün en başat romanlarından biri olan George Orwell'in *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört* adlı romanıyla benzerlik göstermesidir. Öyle ki Orwell *Why I Write* (Niçin Yazıyorum, 2005, s. 4-5) başlıklı kitabında yazdığı eserleri gerekçelendirirken, yazarların yazma güdülerinin içinde buldukları durumun duygularını şekillendirmesinden kaynaklandığını belirtir. Her yazar için döneme ve şartlara göre değişen bu güdüler dört kategoriye ayırır. Birincisi katıksız egoizmdir. Bu tip yazarlar sadece kendi benliklerini beslemek için yazarlar. İkinci gruptakiler, estetik haz amacıyla eser üretirler. Bunlar, dış dünyadan edindikleri güzellik algısını; değerli olduğuna ve kaçırılmaması gerektiğine inandıkları bir deneyimi paylaşma arzusuyla yazarlar. Üçüncü grup yazarlar, tarihsel duyguyla, yaşanılanları gelecek kuşaklara aktarmak için yazarlar. Dördüncü gruptakiler ise sanatın siyasetle yakın ilişkisi olduğuna ve bu nedenle dünyayı ve bireyleri peşinden gidilmesi gerek ideal toplum türüne sevk etme düşüncesiyle yazanlardır (Orwell, 2005, s. 4-5, 8). Orwell'in yazma refleksi de üçüncü ve dördüncü gruba dahil edilebilir. Zira eserleri hem tarihsel hem de politik gerçekliğin bir ifadesidir. Dolayısıyla bu benzerliği içerik, biçim ve söylem bakımından karşılaştırmanın distopik edebi eserlerin politik ve tarihi gerçeklikle ilişkilerini açıklamaya katkı sunması beklenmektedir.

2. Nihâd Sîrîs

Nihâd Sîrîs 1950 yılında Suriye'nin Halep şehrinde doğdu. Bulgaristan'da inşaat mühendisliği okudu ve 1976 yılında master eğitimini tamamladıktan sonra ülkesine döndü. Burada inşaat mühendisi olarak çalışan yazarın roman, tiyatro oyunu ve çocuk kitapları türündeki eserleri Suriye, Tunus ve Lübnan gibi ülkelerde yayımlandı. Edebî faaliyetlerine 1980'li yıllarda başlayan Sîrîs'in *es-Seretân* (Kanser, 1987), *Riyâhu's-Şemâl – (c.1: Sûku's-Sagîr)* [Kuzey Rüzgârları – (c. 1: Küçük Çarşı), 1989], *el-Kûmidîyâ el-Fellâhiyye* (Köylü Komedyası, 1990), *Riyâhu's-Şemâl – (c.2: 1917)* [Kuzey Rüzgârları – (c. 2: 1917), 1993], *Hâletu Şagaf* (Tutku, 1998), *es-Samt ve's-Sahab* (Sessizlik ve Gürültü, 2004), *Hânu'l-Harîr* (İpek Hanı, 2005) ve *Evrâku Berlîn* (Berlin Belgeleri, 2021) adlı sekiz romanı; *Beytu'l-El âb* (Sâni'u'l-

Kavânîn) [Oyunlar Evi (Kanun Yapıcı)], *Leylu'd-Darre* (Kötü Gece), *el-Bîyânû* (Piyano) adlı üç tiyatro oyunu; *Hânu'l-Harîr*, c.1 (İpek Hanı, 1996) ve *Hânu'l-Harîr*, c. 2 (İpek Hanı, 1998), *es-Sureyyâ* (Süreyyâ, 1997), *el-Haytu'l-Ebyad* (Beyaz İp, 2004), *el-Melâku's-Sâ'ir: Cibrân Halîl Cibrân* (Asi Melek: Cibrân Halil Cibrân, 1997) adlı televizyon dizisi çekilmiş eserleri bulunmaktadır. Genelde Suriye'nin, özelde ise Halep şehrinin sosyal, kültürel ve siyasi hayatını gerçekçi bir şekilde kaleme alan yazar, *Sessizlik ve Gürültü* adlı eserinden dolayı rejim baskısına maruz kalınca 2012 yılında Suriye'yi terk ederek bir süre Mısır'da sürgünde, daha sonra ise Berlin'de yaşamaya başladı.

3. George Orwell

İngiliz roman yazarı ve eleştirmen Eric Arthur Blair, bilinen adıyla George Orwell, 1903 yılında babasının kamu görevlisi olarak çalıştığı Hindistan'da doğdu. Ailesi 1907-1917 yılları arasında İngiltere'ye taşınırken Orwell da Eton'a girerek burada çeşitli kolej dergilerine katkıda bulundu. 1922-1927 yıllarında ilk romanı *Burma Günleri*'ne (1934) ilham veren bir deneyim yaşadığı Burma'da Hint İmparatorluk Polisi ile görev yaptı. İki yıllık Paris yaşamının ardından İngiltere'ye yeniden döndüğünde öğretmenlik, kitabevi asistanlığı ve editörlük gibi işlerde çalıştı. 1935 yılında, bir papazın amneziye yakalanan kızının hikâyesini anlatan *Bir Papazın Kızı* romanını yayımladı. Lancashire ve Yorkshire'a yaptığı gezilerde gördüğü fakirliği ve işsizliği *Wigan İskelesi'ne Giden Yol* (1937) adlı romanında işledi. 1936 yılının sonunda İspanya İç Savaşı'nda Cumhuriyetçiler için savaşmak amacıyla gittiği İspanya'da yaralandı. İkinci Dünya Savaşı sırasında İç Güvenlik biriminde görev yaptı ve 1941'den 1943'e kadar BBC Doğu Servisi için çalıştı. *Tribune*'ün edebiyat editörü olarak çalışırken ayrıca *Observer* ve *Manchester Evening News* için de makaleler yazdı. Daha sonra kendisini edebiyat alanında dünya çapında üne kavuşturacak olan iki eseri *Hayvan Çiftliği*'ni (1945) ve *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*'ü (1949) yayımladı. Politik ve toplumsal eleştiri içerikli son iki eseri hâlâ etkisini sürdürmektedir. Orwell'in romanına 1984 ismini verme hikâyesi ise yazarın öncelikle 1980 yılını düşündüğünü ancak hastalığından dolayı kitabı tamamlaması gecikince önce 1982 adıyla yayımlamaya niyetlendiği fakat daha sonra romanı bitirme tarihi olan 1948'in son iki rakamını ters çevirerek yayımlamaya karar verdiği şeklinde ifade edilmektedir (Orwell, 2008, s. v-viii).

4. Modern Suriye'nin Tarihsel Arka Planı

Bugünkü Suriye Arap Cumhuriyeti toprakları, Birinci Dünya Savaşı sonunda hakimiyetini kaybedinceye kadar Osmanlı Devleti'ne bağlıydı. Suriye, Filistin, Lübnan ve Ürdün'ü içine alan Bilâdu'sh-Şâm olarak bilinen bölgenin bir parçası iken 1916 yılında İngiltere ile Fransa arasında imzalanan Sykes-Picott anlaşması sonucu Suriye'nin bugünkü sınırları çizildi. Ülke, 17 Nisan 1946 yılında bağımsızlığına kavuşuncaya kadar Fransız mandası altında yönetildi. Bağımsızlığın kazanılmasıyla birlikte Suriyeli siyasetçiler ve askeri klanlar iktidarı ele geçirmek için birbirleriyle çatışmaya ve darbelere yöneldiler. Bağımsızlığı takip eden yıllarda Suriye çok sayıda askeri darbeye şahit olurken bu darbeler sonucunda oluşan hükümetler kısa ömürlü oldu. Cemal Abdunnâsır idaresindeki Mısır ile 1958-1961 yılları arasında Birleşik Arap Cumhuriyeti adıyla ortak bir devlet kurma tecrübesi yaşansa da güç dengesi anlaşmazlıkları bu ittifakın sonunu çabuk getirdi. Pan-Arabizm fikriyle kurulan birlik, Baas Partisi kapatıldıktan sonra ikinci planda kaldıklarını düşünen Suriyeli politikacıların huzursuzluğu Eylül 1961 darbesini getirdi. Ancak büyük güç kaybeden Baasçılar karşısında seçimlerde bağımsızlar zafer kazanırken Nâzım el-Kudsî cumhurbaşkanı seçildi. Sonraki dönemlerde Baas Partisi etkisindeki subaylar tarafından 1962, 1963 ve 1966'da gerçekleştirilen darbelerle iktidar Baasçılara geçti. Özellikle 1966 ihtilali Hafız Esed'in önünü açtı (Buzpınar, 2009, s. 554). Birleşik Arap Cumhuriyeti'nden

ayrıldıktan sonra, Arap Sosyalist Baas Partisi birkaç yıl iktidarını sürdürse de dönemin Savunma Bakanı Hafız Esed, 13 Kasım 1971'de yaptığı askeri darbe ile cumhurbaşkanlığı koltuğuna oturdu.

Bu bağlamda koşullar, iktidarı devralmasından önce ideolojik, politik, toplumsal, sosyal ve ekonomik meseleler üzerinde uzun yıllar süren acımasız güç mücadeleleriyle Hafız Esed'in rakiplerini etkisiz hale getirirken veya tasfiye ederken sahneyi neredeyse ona hazırlamıştı (Zisser, 1998). Diğer taraftan, iktidara gelirken geçirdiği süreç Hafız Esed'in iktidarda ne ile karşılaşacağına dair ona tecrübe kazandırmıştı. İktidarı döneminde İsrail ve Lübnan ile olan gerilim askeri harcamalara ve merkezi yönetime ağırlık vermesine sebep olurken yakın ilişkilerde olduğu Sovyetler Birliği'nin çöküşü, buradan askeri, teknik ve ekonomik destek alan Esed rejimini olumsuz yönde etkiledi (Commins ve Lesch, 2014, s. 13-14). Böyle bir atmosferde çoğu Suriyeli ekonomik ve siyasi yönden liberalleşme adımları beklerken iktidarı elinde bulundurma refleksi politikalarda ve sosyal hayatta bir baskı ve hegemonya düzeninin doğmasına yol açtı. 1973'te Halk Meclisi tarafından kabul edilen anayasaya göre devletin lider partisi Baas Arap Sosyalist partisiydi. Partinin amacı Arap ulusunu harekete geçirmek ve halkın yararına hizmet etmektir. Baas, Suriye'nin en temel kurumsal birimi haline gelirken Başkanlık, Başbakanlık, Savunma, Ekonomi, Eğitim ve Enformasyon gibi en temel bakanlıklar başta olmak üzere pek çok anayasal kurum Baas'ın kontrolü altına girdi ve parti üyeleriyle dolduruldu (Dawisha, 1978, s. 342). Özellikle Hafız Esed dönemindeki pek çok siyasi ve sosyolojik uygulamanın yanı sıra halkın yaşadığı ekonomik zorluklar, rejimin devletçi otoriterliği, popülizm, yolsuzluk, büyük askeri harcamalar, kamu verimsizliği ve genel olarak ekonominin devlet inşası için kullanıldığı bir strateji nedeniyle kaynakların boşa harcanması her geçen gün ülkedeki gerilimi arttırdı. Özellikle kırsaldaki Sünnî toplum ile Şam ve çevresindeki kentli Alevî kesim arasında oluşan ikili yapı devletin temel dengesini oluşturuyordu. Ancak Şam'daki Alevî güvenlik eliti ile burjuvazi kırsaldaki halka göre daha konforlu bir hayat sürmesine ve değerleri üzerinde hegemonya kurmasına yol açtı (Hinnebusch, 2008).

Suriye'de yönetim, çoğu asker kökenli olmak üzere, defalarca el değiştirirse de Hafız Esed'in 29 yıllık iktidarı 2000 yılında vefatına kadar sürdü ve yerini oğlu Beşşar Esed aldı. Hafız Esed, iktidarı boyunca hegemonyasını kurmak ve sürdürmek için Baas Partisi üyelerine devlet kademelerinde öncelik verirken, sivil idareyi ve çok partili sistemi ortadan kaldırdı. Bunun yanı sıra özgürlükleri kısıtlayıcı olağanüstü hâl rejimi uyguladı, güvenlik güçlerine sınırsız yetkiler verdi ve çoğu üst düzey komutanı da Alevi ailelerden seçti (Hinnebusch ve Zintl, 2015, s. 5). "Devlet Başkanlığı, Baas Partisi Genel Sekreterliği ve Silahlı Kuvvetler Başkomutanlığına uhdesine alan Esed, rejimini garanti altına alabilmek için kendisine mutlak manada bağlı bir elit yönetici kadrosu kurdu" (Salık, 2021, s. 269). 1970'li yıllarda bir cephe devleti olarak Arap ülkelerinden aldığı destekle ekonomisini idare eden Suriye, 1980'lerde bu desteğin azalmasıyla ekonomik krize girdi, nüfusun temel ihtiyaçlarını sağlamada ve işsizlik artışına engel olmada güçlükler yaşadı. Buna rağmen, devlet içindeki seçkinler ve Baas Partisi ekonomik liberalleşmeye ve özel sektöre karşı direnç gösterdi (Hinnebusch ve Zintl, 2015, s. 5). Babası Hafız Esed'in kurduğu düzeni sürdüren Beşşar Esed, ailesinin bazı üyelerine Suriye'nin çoğu ekonomik sektöründe söz sahibi olma ve ticari projelerde öncelik imkânı tanıırken bunlardan belirli düzeyde pay aldı. Bu durum Suriye halkının büyük bir kısmında rahatsızlığa yol açtı (Sirees, 2022, s. xvii).

Belirli bir aşamadan sonra Baasçılığın aşınmaya başlamasıyla hem Hafız Esed hem de sonrasında Beşşar Esed oluşabilecek alternatif hareketlerin ve düşüncelerin önüne geçmek için piyasa sosyalizmi, Baasçı İslam veya pan-Arabist Suriye gibi ideolojik yönetim modelleri sunmaya çalıştı. Böylece, özellikle radikal İslami hareketlerin önüne geçmeyi veya bunları zayıflatmayı denediler. Fakat bu alan, dış destek gören bazı dini ağların oluşmasına tanıklık etti. Bu noktada başkent Şam'ın periferisindeki Dera, Baniyas, Lazkiye, İdlîb ve Hama gibi şehirlerde farklı sosyo-ekonomik çevrelerden mezhepten gençler

ayaklanma için zemin buldu (Saouli, 2018, s. 27). Büyük bir kısmı kırsalda yaşayan ve ziraatla geçimini sağlayan Suriye halkı için bir yandan ekonomik imkansızlıklar, diğer taraftan kamu kaynaklarının adaletsiz paylaşımı, baskı ve sıkı gözetim tahammül edilemez hale gelmişti. Ancak 1982'deki Hama katliamı ve Müslüman Kardeşler isyanının şiddetle bastırılması toplumda büyük bir korkuyu hâkim kılarken ciddi bir muhalefet söz konusu olmadı (Salık, 2016, s. 59). Baskı ve korku altında geçen uzun yıllardan sonra Tunus'ta başlayan Arap Baharının son durağı olarak Suriye'de halk bir parça özgürlük, olağanüstü halin kaldırılması, siyasi tutukluların serbest bırakılması ve ekonomik beklentiler başta olmak üzere temel haklarını talep etmek için 15 Mart 2011'de bir devrim hareketinin fitilini ateşledi. Fakat Beşşar Esed rejimi bu taleplere cevabı ağır silahlarla verdi. Bunun üzerine Suriye'de isyanın çapı genişledikçe rejimin baskısı da şiddetlendi. On bir yılın sonunda milyonlarca insan hayatını kaybederken nüfusun büyük çoğunluğu da farklı ülkelere sığınmacı olarak dağıldı.

5. es-Samt ve's-Sahab (Sessizlik ve Gürültü) Özeti

Sessizlik ve Gürültü, adı belirtilmeyen bir Ortadoğu ülkesinde bir zamanlar popüler olan ve Lider'in istediği türden bir "vatansever" olmadığı ve hükümet propagandası yapan eserler yazmadığı için bürokratik engellemelerle yüz yüze kalan yazar Fethi Şiyn'in bir gününü anlatmaktadır. Fethi Şiyn, her şeyin sıradanmış gibi görüldüğü ama pek çok şeyin arka planda kurgulandığı bir atmosferde, daha önceki eleştirel yazılarından ve programlarından dolayı sevilmediği totaliter bir rejim tarafından yazması ve eserlerini yayımlaması baskılanmış, sessizlik halinde yaşamını sürdüren bir yazardır. Dolayısıyla günlük hayatında yaptığı şeyler annesini ziyaret etmek, kız arkadaşı Lema ile geçirdiği zamanlarda seks yapmak ve içinde bulunduğu durumun gülünçlüğüyle satirik bir şekilde alay etmekten ibarettir. Böyle bir yaşam döngüsünde yazar Fethi Şiyn, evlerde televizyonların, sokaklarda hoparlör seslerinin ve insan kitlelerinin bağrıışmalarının gürültüsü altında Lider'in iktidardaki yirminci yılının kutlamalarına denk gelen sıcak bir güne uyanır. Alışlageldiği üzere şehrin diğer ucundaki annesini ve kız arkadaşını ziyaret etmek için hazırlanır. Lider'e bağlılıklarını göstermek amacıyla her fırsatta sokakları dolduran insanların gitgide yaklaşan gürültüleri altında, kalabalığa yakalanmamak için acele ile kendisini sokağa atsa da artık geç kalmıştır.

Kalabalığın sloganları ve kargaşası içinde güçlükle ilerlemeye çalışırken "yoldaşlar" olarak nitelenen rejim polislerinin bir kapı eşliğinde bir öğrenciyi dövdüklerini görür. Bu duruma müdahale etmek ve öğrencinin dayak yemesini engellemek isterken bu sefer kendi başı belaya girer. Kimliğine el koyan polisler onu gece vakti polis merkezinden alabileceğini söyler. Kimliğini almak için gece polis merkezine gittiğinde ise kendisine karşı başlatılan bıkırtıcı devlet bürokrasisi ile somut bir şekilde karşı karşıya kalır. Kimliğinin peşine düştükçe an ve an yeni bir engelleme ile karşılaşır. Bu sırada Lider, yirminci yıl kutlamalarında halka hitap etmek için kürsüye çıktığında tökezleyip düşecekken kendisini tutan Hâil Ali Hassan isimli bir köylüyü taltif ederek güvenlik başdanışmanı yapar. Fethi Şiyn kimliğine erişmek istedikçe kendisini git gide bir bürokratik sarmalın içerisinde bulur. Kimliğini en hâkim kurumsal yapı olan parti merkezinden alabileceği söylenerek önce partiye, oradan da Hâil Bey'den alabileceği söylenerek emniyet merkezine yönlendirilir. Fethi Şiyn, partinin koridorlarında bir yandan kimliğini ararken diğer taraftan da bu baskıcı yapının işleyiş biçimi ve anlamsızlığını gözlemler. En sonunda, kimliğini almasının tek yolunun kendi taraflarına geçmesine, Lider'in ve partinin lehine propaganda metinleri yazmasına, televizyon programları yapmasına bağlı olduğu söylenir. Bunu kabul etmediği takdirde onu iki son beklemektedir. Birincisi kendisiyle doğrudan ilişkili olan sonsuza kadar sessizlik ya da ölüm. İkincisi ise kimliğini elinde bulunduran Hâil Bey'in Fethi Şiyn'in annesi Retîbe Hanım ile evlenmek bahanesiyle nişanlanarak ondan istediklerini almayı, yani kendilerine hizmet ettirmeyi, planlamasıdır. Fethi Şiyn, bu durumun o kadar etkisinde kalır ki Hâil Bey'in bu planını gerçekleştirmek

için Fethi Şiyn ve kız arkadaşını yan odası görülebilen bir otel odasına kapatarak düğün gecesi annesine yapacaklarını izlettiği fakat Retîbe Hanım'ın verdiği tepki sonucunda Hâil Bey'in planlarının altüst olduğuna ve başarısızlığa uğradığına dair bir rüya görür (Sîrîs, 2003).

6. Bin Dokuz Yüz Seksen Dört Özeti

İkinci Dünya Savaşı'nın ardından oluşan dünya düzeninde üç önemli ülke öne çıkmaktadır. Bunlardan biri romanın ana kahramanı Winston Smith'in yaşadığı Okyanusya, diğer ikisi ise Avrasya ve Doğu Asya'dır. Okyanusya ülkesinde tek partinin söz sahibi olduğu bir tiranlık yönetimi hakimdir ve lideri Büyük Birader olarak bilinmektedir. Ülke, Gerçek Bakanlığı, Barış Bakanlığı, Sevgi Bakanlığı ve Varlık Bakanlığı olmak üzere dört idari birime ayrılmıştır. Partinin üyeleri konumuna göre iç parti ve dış parti olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Parti dışında ise proleterler ayrı bir grubu oluşturur. Bir dış parti üyesi olarak Winston da Gerçek Bakanlığı'nda görev yapmaktadır. Buradaki görevi gereği hem hükümet aleyhine olan tarihi bilgileri silmek ya da değiştirmek hem de güncel bilgileri değiştirmek ya da yeniden düzenlemektir. Yaptığı işten dolayı içinde bulunduğu yapıyı ve onun en tepesinde adeta soyut bir güç gibi duran Büyük Birader'i sevmemektedir. Baskının ve kontrolün aşırı olduğu bir düzende neredeyse her birey ve köşe başı tele-ekran denilen bir sistemle adeta adım adım takip edilmektedir. Öyle ki Okyanusya'da düşünmek, fikir belirtmek veya hükümeti ilgilendiren herhangi bir konuda konuşmak dahi yasaktır. Bir gün Winston, yasak olmasına rağmen bir antika dükkanından boş bir defter alır ve günlük tutmaya başlar. Defteri Okyanusya ve Büyük Birader hakkında notlar tutmak için kullanır ve bir gün öğle arasında apar topar eve gelerek tele-ekranın göremeyeceği bir yerde defterin sayfalarından birinin altına alt alta büyük harflerle "KAHROLSUN BÜYÜK BİRADER" yazar.

Bu andan itibaren işlediği düşünce suçunun birileri tarafından fark edileceği korkusu ve endişesi ile yaşarken bir yandan da tüm vatandaşların katılmak zorunda olduğu Nefret Haftası olarak düzenlenen etkinlikler için hazırlık yapılmaktadır. Bu etkinliklerde Büyük Birader'in baş düşmanı Emmanuel Goldstein ve ülkenin diğer düşmanları aleyhine tepkiler ortaya koyulur. Goldstein aleyhine yeteri kadar nefretini göstermeyenler Düşünce Polisi tarafından ortadan kaldırılır ve kimse farkına bile varmaz. Yine bir gün iki dakikalık Nefret Haftası etkinliğinde Winston, bir iç parti üyesi olan O'Brien'in dikkatini çeker. Winston, onun da kendisi ile aynı tarafta olduğu hissiyatına kapılsa da emin olamaz. Okyanusya'da bir diğer yasak ise kişilerin Parti'den izinsiz birbirlerine sevgi ve aşklarını açıklaması ya da evliyse çocuk yapmasıdır. Oysaki Winston, Kurgu Bölümünde çalışan ve nefret etkinliğinde göz göze geldiği Julia'dan şüphelenmekle birlikte içten içe ondan hoşlanmaya başlar. Fakat Parti içerisinde kimin hangi görevde ve düşüncede olduğu tam olarak bilinmediği için hislerini açıklamaktan korkar. Bir gün proleter bölgesinde gezerken kendisini günlük defterini satın aldığı antikacının önünde bulur. Yeniden dükkâna girip içini gezerken dükkân sahibi Bay Charrington ona Hindistan'dan getirilen camdan yapılmış bir nesneyi gösterir. İçine bir tür çiçek yerleştirilmiş bu cam nesneyi satın alan Winston, yaşlı adamın önerisi ile üst katta bulunan bir odayı daha gezer ve burasını tele-ekranın olmadığı ve gözetlenmekten bir süre kaçabileceği alan olarak tasavvur eder.

Winston buradan ayrılırken Julia ile karşılaşır ve onun kendisini Düşünce Polisine ihbar etmek için takip ettiği zannına kapılır ve bir an için onu öldürmeyi dahi kafasından geçirir. Fakat herhangi bir olay yaşamadan evine döner. Julia ile daha sonraki karşılaşması iş yerinin koridorunda olur. Birbirlerine yaklaştıkları sırada Julia yere düşer ve Winston onu kaldırmak için elini uzattığında Julia eline bir kâğıt tutuşturur. Winston uygun bir ortamda kâğıdı açtığında "seni seviyorum" yazısını okur. Böylece ikisi arasında gizli bir ilişki başlar. Önceleri şehrin dışında ormanlık bölgelerde pek çok kez buluşup birlikte

olurlar. Daha sonra Winston, antika dükkanının üst katında bulduğu odayı kiralar ve burada vakit geçirirler.

İçinde buldukları durumdan kurtulmak için kendileri gibi düşünce suçlusu ve Goldstein'in Kardeşlik Örgütü'nün bir üyesi olduğunu düşündükleri O'Brien'a durumu bildirirler. O'Brien her ikisini evinde ağırlayarak birtakım sorulardan sonra Kardeşlik Örgütü'ne kabul edildiklerini bildirir. O'Brien, Emmanuel Goldstein tarafından yazılan örgüt doktrini kitabını okuması için Winston'a ulaştırır. Ancak ne böyle bir örgütün varlığı ne de kitabın içeriğinin gerçekliği bellidir. Winston, Bay Charrington'ın üst katında Julia ile buluştuklarında kitabı okumaya devam eder. Julia ile konuşmaları sırasında ansızın odadaki bir çerçeveye gizlenmiş tele-ekrandan gelen bir ses konuşmalarına dahil olur. Merdivenden ve pencereden odaya giren adamlar Winston ve Julia'yı yakalar. Bu sırada Bay Charrington gelenlere dahil olur ve onun da Düşünce Polisi olduğu anlaşılır.

Winston ve Julia tutuklanarak ayrı ayrı hücrelere konulur. Winston uzunca bir süre hapiste kalırken tanıdığı pek çok kişinin de kendisiyle aynı kaderi paylaştığına şahit olur. Gelenlerden çoğu 101 numaralı işkence odasına götürülür. Aradan bir süre geçtikten sonra Winston'ın hücrelerine O'Brien gelir. İlk önce onun da kendisi gibi tutuklandığını zannetse de çok geçmeden O'Brien'in hâlâ iç parti üyesi olduğunu ve ona işkence etmek için geldiğini anlar. O'Brien ile birlikte gelen bir görevli copla Winston'a vurarak onu bayıltır. Kendine geldiğinde ise 101 numaralı odada olduğunu anlar. Winston'un başında bulunan O'Brien işkence yaparak onu pek çok suçu üstlenmeye zorlar. En sonunda da çok korktuğu sıçanlarla işkence etmekle tehdit eder. Sıçan dolu bir kafesi yüzüne yaklaştırır. Sıçanlardan çok korkan Winston'ın kendisini kurtarmasının tek yolu kafesteki sıçanlar ile kendisi arasına bir başkasını koymaktır. Bunun için sevdiği kişi olan Julia'dan vazgeçerek "Julia'ya yapın! Julia'ya yapın! Beni bırakın! Julia'ya yapın! İstediginizi yapın ona, umurumda değil!" (Orwell, 2014, s. 311) der. Bunun üzerine serbest bırakılır. Bir süre sonra Winston ile Julia yolda karşılaşırlar ve anlaşılır ki ikisi de birbirini ele vermiştir. Vedalaşarak ayrılırlar, Büyük Birader amacına ulaşır. Winston, Büyük Birader'e bağlı gerçek bir İNGSOS vatandaşı olarak hayatına devam eder (Orwell, 2014).

7. Tersine Karnaval(esk) ve Kronotop

Rus asıllı edebiyat kuramcısı Mikhail M. Bahtin (1895-1975) estetik, etik, toplum, sistem, değişim ve dönüşüm gibi çalışmalarını pek çok entelektüel ve bilim insanını etkilemiştir. Bahtin'in çalışmalarında en öne çıkan kavramlar arasında diyaloji, heteroglossia, grotesk gerçeklik, karnaval(esk) ve kronotop bulunmaktadır. Bu çalışmaya söz konusu olan romanlarda karnaval(esk) ve kronotop izleri görülmektedir. Dolayısıyla Bahtin'in bu iki kavramı da incelemede ele alınmaktadır.

Bahtin'in edebi teorisinde en dikkat çeken kavramların başında *karnaval* veya karnaval durumu olarak ifade edebileceğimiz *karnavalesk* gelmektedir. Bahtin, karnaval kavramına ilk olarak Dostoyevski'nin eserleri üzerine yazdığı *Dostoyevski'nin Yapıtlarında Tür ve Olay Örgüsü Kompozisyonunun Karakteristikleri* adlı makalesinde yer verir. Bahtin için karnaval, insanlık tarihindeki bütün ritüellerin, eğlencelerin ve şenliklerin toplamıdır. Bahtin kavramı edebiyatın içine dahil ederek karnaval kültürünün edebiyat üzerindeki etkisini ve yansımaları ortaya koyar. Karnaval, bir sahnede gerçekleştirilmeyen, herkesin doğal ve etkin olarak yer aldığı, yaşanılan bir olgudur. Dahası karnavalda yasalar, yasaklar, hiyerarşi, toplumsal ve dini normlar, eşitsizlikler bir tarafa konularak insanların samimi ve özgür biçimde etkileşimi söz konusudur. Karnavala özgü bu atmosfer, aynı zamanda tahakkümden kurtulmanın, her türlü hiyerarşik ve otoriter düzenin alaya alındığı satirik, ironik ve mizahî bir yanı barındırır (Bahtin, 2004, s. 184). Bu karnaval durumu hâkim-hiyerarşik düzene karşı

bireyler-arası yeni bir karşılıklı ilişki tarzının, tuhaflığın, uygunsuz birleşmelerin ve saygısızlığın barındığı, böylece edebiyata, özellikle romana biçimsel, tür-olusturucu etkide bulunan karnavalesk bir bütünlüktür (Bahtin, 2004, s. 185). Karnavalesk, “tahakküm olmayan söylemin hüküm sürdüğü; köleliğin, sahte iddiaların, dalkavukluğun, lafı dolandırmanın olmadığı tek yer”dir (Scott, 1990, s. 175).

Bahtin'in tasavvur ettiği ve edebiyata uyguladığı karnaval ortamı, daha çok hâkim düzene karşı toplumsal kitlelerin oluşturduğu bir direniş ve kendini ifade biçimidir. Bu çalışmada ise *tersine karnaval(esk)* kavramıyla *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört* ile *Sessizlik ve Gürültü*'de bunun aksi yönündeki bir duruma değinilmektedir. Her iki romanda da kitleler yerine totaliter rejimler, örgütledikleri yapılar vasıtasıyla kendi ideolojilerini dayatmak için kutlama-festival atmosferi oluşturur. Örneğin *Sessizlik ve Gürültü*'de Lider'in iktidara gelişinin yirminci yılı için sabahın erken saatlerinde kitlelerin kutlama amacıyla sokaklarda gösteri yapması ve gürültüler çıkarmasını ya da Bin Dokuz Yüz Seksen Dört'te Büyük Birader'in isteği ile nefret haftası adı altında herkesin katılmak zorunda olduğu bir hafta süren, her gün iki dakikalık nefret eylemini bir tersine karnaval olarak ifade edebiliriz. Çünkü Bahtin'in ifade ettiği gibi burada “karnaval ritüel tarzında *senkretik bir gösteridir*” (2014, s. 183) ve dini bir inanış gibi kurulmaya çalışılan totaliter sisteme dışarda kalanların dahil edilmesi söz konusudur. Diğer taraftan *Sessizlik ve Gürültü*'de Fethi Şiyn ile Lema'nın kaçış ve sığınma, *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*'te ise Winston ile Julia'nın yasak olmasına rağmen mevcut düzene direniş amacıyla ilişkiye girmeleri var olan düzeni bozmaya yönelik satirik bir karnaval kesiti olarak düşünülebilir.

Bahtin kronotop kavramını ise romanın kurgusu üzerindeki etkisi bakımından ortaya koymuş ve ele almıştır. Bahtin, kronotopu (uzam-zaman) Einstein'in Görelilik Teorisi'nde kullandığı zaman-uzam kavramından esinlenerek edebiyat eleştirisi için, özellikle roman incelemelerinde kullanmak üzere ödünç almıştır. Bir bakıma hem zaman hem de mekanla aynı anda ilintili olan temporospatial (zamansal ve mekânsal) kavramıyla benzerlik taşır. Zaman ve mekân için “en belirgin olan şey, anlatı açısından taşıdıkları anlamdır. Romanın temel anlatısal olaylarını örgütleyen merkezdir bu mekân-zaman'lar. Mekân-zaman anlatı düğümlerinin bağlandığı ve birleştiği yerdir. Anlatıyı biçimlendiren anlamın bu mekân-zaman'lara ait olduğu, hiçbir çekince ilave edilmeksizin söylenebilir” (Bahtin, 2001, s. 324). Bahtin, zaman-mekânı biçimsel olarak edebiyatın kurucu parametrelerinden biri olarak görür ve “romanın tüm soyut öğeleri -felsefi ve toplumsal genellemeler, fikirler, neden-sonuç analizleri- zaman-uzamın çekimine kapılır, zaman-uzam aracılığıyla kan ve can bulup sanatın imgeleme gücünün işini yapmasına izin verir” demektedir (Bahtin, 2001, s. 325).

Bu bakımdan hem *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*'te hem de *Sessizlik ve Gürültü*'de kronotop, tarihsel ve siyasi gerçekliği yansıtmada önemli rol oynamıştır. Orwell romanında İkinci Dünya Savaşı ve hemen sonrasında Okyanusya olarak kodladığı mekânıyla Londra ve civarındaki şehirlerde proletaryanın çoğunlukta olduğu bir toplum yapısında, İngiliz sosyalizmini hâkim kılmaya çalışan ancak kendisine hayal kırıklığı yaşatan yönetim anlayışına yaptığı eleştiriye ortaya koyar. Bunu yaparken kurgusuna Dünya Savaşlarının bittiği ve Soğuk Savaşın başladığı bir zaman dilimiyle başlar. Bu süreç, Hitler'in intiharı, Birleşik Krallık'ta İşçi Partisi'nin zaferi, akabinde Ulusal Sağlık Sistemi'nin kuruluşu, Hindistan ve Burma'nın bağımsızlığı gibi pek çok siyasi ve sosyolojik gelişmenin, Orwell'in zaman-mekân ve yaşam denklemindeki *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*'ün iskeletinin ana malzemesini oluşturmuştur (Pankowski, 2018, s. 24-25; Khsearof, 2011, s. 24). Diğer taraftan, *Sessizlik ve Gürültü*'de Sîrîs, sıcak bir yaz gününün sabahıyla başlattığı hikâye zamanını açıkça ifade etmese de okuyucusunu bir Ortadoğu ülkesi olarak belirttiği ve kendi memleketi olan Suriye'ye götürür. Öyle ki romanın içeriğinde Hafız Esed'in iktidara gelişinden yönetimin Beşşar Esed'e geçişine kadar geçen sürece yönelik göndermelerle zaman-mekân birliğini okuyucuya hissettirir. Liderin iktidara gelişinin yirminci yılı kutlamaları Hafız Esed'in

otuz yıla dayanan yönetiminin uzunluğuna atıfta bulunurken, romanın 2003 tarihinde yayımlandığı göz önüne alındığında “Hava çok sıcaktı” cümlesiyle başlatılması da Beşşar Esed’in 17 Temmuz 2000 tarihinde Suriye Devlet Başkanlığı’na geliş zamanına işaret etmektedir. Bunun yanı sıra her iki romanda da her şeyin kontrol edildiği ve belirlendiği “parti merkezi” iktidarın elde bulundurulduğu ve totalitarizmin hayata geçirildiği sürecin mekânı olarak kronotopun bir parçasını oluşturmaktadır. Her iki metnin dışındaki hayat ve tarihsel gerçeklik metinlerin kronotopuna işler (Bahtin, 2001, s. 316; Sözen, 2014, s. 94). Böylece, anlatıdaki olaylara zaman-mekânın içkin bağlantılılığı ile yaşam kazandırılır (Bahtin, 2001, s. 325).

8. Palimpsest ve metinlerarasılık

4 Nisan 1984. Dün gece sinema. Hepsi de savaş filmi. Biri çok iyiydi mültecilerle dolu bir gemi Akdeniz’de bir yerde bombalanıyordu. Kocaman iriyarı şişman bir adamın peşinde bir helikopter yüzerek kaçmaya çalıştığı sahneler seyirciyi ne eğlendirdi ne eğlendirdi. Önce suda domuzbalığı gibi debelenirken görülüyordu, sonra helikopterin bakıncak açısından göründü, sonra delik deşik oldu ve çevresindeki sular pespembe kesildi ve adam sanki gövdesindeki deliklerden içeri su dolmuş gibi birden battı. O batarken seyirciler kahkahalar atıyorlardı. Sonra içi çocuk dolu bir cankurtaran sandalı göründü tepesinde bir helikopter dolanıyor...

- Orwell, *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*

Düşünmek lanetli bir eylemdir, suçtur, daha doğrusu Lider’e ihanettir. Sessiz ve sakin ortam insanı düşünmeye ittiğinden, kitleleri ikide bir bu gürültülü yürüyüşlere çekmek, insanların beyinlerini yıkamak ve onları düşünme suçunu işlemekten korumak için gereklidir.

- Sırıs, *Sessizlik ve Gürültü*

Palimpsest kavramı, üzerine yeni metinlerin yazılabilmesi için orijinal metni silinen ve bu metnin bir kısmından hâlâ izler taşıyan bir papirüs kâğıdı veya parşömen üzerine yazı yazma işlemi tanımlamak için kullanılmaktadır. Kelimenin kökeni, on yedinci yüzyılın ortalarında Latince aracılığıyla Grekçeden gelen *palin* ‘tekrar’ ve *psēstos* ‘ovarak pürüzsüzleştirmek’ anlamındaki iki kelimenin birleşiminden oluşan *palimpēstos* kelimesine dayanmaktadır (“Palimpsest”, t.y.). Daha önceleri mimarî, coğrafya, paleontoloji gibi alanlarda kullanılsa da kavramı edebiyat teorisine ilk kez kazandıran kişi *Confessions of an English Opium-Eater (Suspiria de Profundis)* (1845) adlı otobiyografik eserinde *The Palimpsest* başlığıyla ele alan İngiliz deneme yazarı Thomas De Quincey’dir (De Quincey, 1852, s. 209; McDonagh, 1987, s. 208; Dillon, 2007, s. 1). De Quincey’e göre (1852, s. 210) palimpsest, el yazmaları tekrar tekrar temizlenmiş bir membran (zar) veya rulodur. Kavram modern zamanlarda ilk olarak Gerard Genette tarafından metinlerarasılığın bir yönü olarak kullanılmıştır. Daha sonraları ise “Genette bu kavramı, daha önceki hipometinlerden türeyen, onları taklit eden veya onlara atıfta bulunan hipermetinlerden oluşan ‘ikinci dereceden bir literatürü’ tanımlamak için kullanır” (Macey, 2000, s. 288-289). Metinlerarasılık ise Bahtin’in çalışmalarından, özellikle diyalojizm ve karnaval kavramlarından esinlenen Julia Kristeva’nın kuramsallaştırdığı bir postmodernizm ve (post)yapısalcılık kavramıdır. Kristeva teorisiyle, modern edebi ve kültürel teorilerin dönüşüm zamanında Saussure ve Bahtin’in dil ve edebiyat teorilerini harmanlayarak yapısalcılıktan postyapısalcılığa geçişin kapısını aralamıştır (Allen, 2000, s. 2-3). Kristeva, *Word, Dialogue and Novel* (Söz, Diyalog ve Roman) makalesinde “herhangi bir metin bir alıntılar mozaigi olarak inşa edilir; herhangi bir metin bir başkasının özümsemesi ve dönüştürülmesidir” (Moi, 1986, s. 37) ve *Revolution in Poetic Language* (Poetik Dilde Devrim) makalesinde “bir (veya birkaç) gösterge sisteminin/sistemlerinin bir diğerine aktarılmasını ifade eder” (Moi, 1986, s. 111) sözleriyle metinlerarasılığın ana çerçevesini çizer. Bu bağlamda, farklı çiçeklerin, baharatların ya da kokuların aromalarından bir miktar alınarak yeni bir koku elde edilmesine benzer şekilde her metin de farklı bir metinle şu veya bu şekilde bağlantılı olabilir, her metin bir başkasının kokusunu taşıyabilir. Bu bağlantısallık uyarılama, alıntılama, retro, parodi, pastiş, taklit,

sahiplenme veya ödünç alma gibi parametrelerle gerçekleştirilebilir (D'Angelo, 2010, s. 31-47). Palimpsest ile metinlerarasılık arasında kendilerinden önceki metinlerden izler taşıma yönünden bir yakınlık olsa da metinlerarasılıkta başka bir metinden izler nispeten daha açık ve bilinçli iken palimpsestte bu izlerin bir zorunluluktan kaynaklandığını söylemek mümkündür. Metinlerarasılıkta yazar, metnin bütününe etkileyen parçalar ile mozaigini kendisi oluştururken, palimpsestte adeta yazara yarım verilmiş metnin eksiklerini tamamlamak düşer (Dillon, 2007, 85). Dolayısıyla çalışma iki eşit romanın birbiriyle kıyaslamasından daha çok, *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört* romanı ile *Sessizlik ve Gürültü* romanı arasında bir papirüs-palimpsest ilişkisi olduğu ve metinlerarası izler taşıdığı varsayımına dayanmaktadır. Benim varsayımına göre Sîrîs, *Sessizlik ve Gürültü* romanını daha önce kaleme alınmış olan Orwell'in *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört* romanının fikrî ve içerik altyapısından esinlenerek ortaya çıkarmıştır. Buradan hareketle, iki romanın bu yönde incelemesine geçmeden önce birbiriyle bir palimpsest ilişkisi varsayımını daha anlaşılır kılmak için her iki metnin örtüşen ya da birbirini tamamlayan kesitlerinden oluşan bir palimpsest ve metinlerarasılık haritası aşağıda sunulmaktadır. Her iki romanın biçimsel benzerliğinin yanı sıra kendi dönemlerinin siyasi ve sosyolojik atmosferini yansıtmaları bakımından da bir benzerlik taşıdıkları görülmektedir.

Tablo-1 Palimpsest ve Metinlerarasılık Haritası

Palimpsest ya da Metinlerarasılık Yönü	Bin Dokuz Yüz Seksen Dört	Sessizlik ve Gürültü
Anlatıya Giriş	"Pırl pırl, soğuk bir nisan günüydü; saatler on üçü vuruyordu" (13)	"Hava çok sıcaktı. Altımdaki çarşafın sırlıklam olduğunu fark ettim" (7)
Ana karakterler	Büyük Birader Winston Smith Julia O'Brian	Lider Fethi Şiyn Lema Hâil Bey
Kitleliliğin Sağlanması	Nefret Haftasına zorunlu katılım	Yirminci Yıl Kutlamalarına zorunlu katılım
Bireyselliğin Engellenmesi	"Parti üyesi ömrü boyunca Düşünce Polisi'nin denetimi altında yaşar. Yalnızken bile yalnız olduğundan bir türlü emin olamaz. Uykuda ya da uyanık, çalışıyor ya da dinleniyor, banyoda ya da yatağında, nerede ne yapıyor olursa olsun, hiçbir uyarıda bulunulmadan ve denetlendiğini bilmeden denetlenir" (230)	"Niçin yürüyüşte değilsin?" Ben devlet memuru değilim, herhangi bir sendikaya mensup da değilim. Ben Yazar Fethi Şiyn'im. "Ben yürüyüşlerde dışarı çıkmam, tersine..." 'Öyleyse sen bir hainsin?" (127)
Kontrol ve gözetleme araçları	Tele-ekran Yoldaşlar Düşünce Polisi	Video kayıtları Yoldaş polisler Muhaberat
Propaganda araçları	Geçit törenleri, mitingler, askeri törenler, konuşmalar, balmumu heykel sergileri, film gösterimleri, tele-ekran izlenceleri, tribünler, resimler, sloganlar, şarkılar. "...birden gümbür gümbür 'Okyanusya, sana canımız feda' çalmaya başladı. Aslında hazır olda dinlemek gerekiyordu." (38)	Televizyon, yürüyüşten "poster ormanı"nın görüldüğü bir sahne veriyor... "Sence bu posterleri neden taşıyorlar?"... "Vatandaş lider'in yüzünden başka bir şey görmemeli de ondan. Nereye dönerse dönsün, karşısında hep Lider'in resmi olmalı..." (37)
Sloganlar	Savaş Barıştır, Özgürlük Köleliktir, Cahillik Güçtür. (301)	Kitleler bizde kafiyeli sloganlarla eğitilir. Her dönem tekrarlanan bir slogan olur... (16) "Lider Lider ey Lider, sensin büyük ey Lider"... (18) "Çağ senin çağın ey

	“Geçmiş denetim altında tutan, geleceği de denetim altında tutar; şimdiki denetim altında tutan, geçmiş de denetim altında tutar” (270)	Lider, zafere götür bizi ey Lider!” (56)
Güç gösterisi	“Kaç parmağımı görüyorsun, Winston?” “Dört.” “Peki, Parti dört değil de beş diyorsa, o zaman kaç?” “Dört.” “Dört! Beş! Dört! Siz ne diyorsanız. Yeter ki kesin şunu, durdurun şu acıyı!” (272) “Özgürlük Köleliktir, İki kere iki beş eder. Tanrı iktidardır.” (301)	“Şölen sona erince Lider, beraberindeki heyet, özel korumalar ve televizyon kameraları, yüz yirmi otomobille yoğun gürültü ve toz altında oradan ayrıldılar...” (45)
Cinsellik ve Gülme ile Direniş	...cinselliğin bastırılması isteriyi tetikliyordu; bu da Parti'nin istediği bir şeydi, çünkü savaş coşkusuna ve öndere tapınmaya dönüştürülebiliyordu... Seviştiğin zaman içindeki enerjiyi boşaltırsın; sonra da kendini mutlu hisseder ve hiçbir şeyi ipelemezsin. Ama senin bu halin onların hiç hoşuna gitmez. Her zaman enerji yüklü olmanı isterler. (150)	Kendimize güvenli bir sığınağı sevişmede buluyorduk – ya da şöyle söyleyeyim, onlara sevişerek cevap veriyorduk... Gülmek ve seks yapmak hayata tutunabilmemiz için kullandığımız iki silahtı... Ben sessizliğe mahkûm edildikten sonra bu kez seksin, sessizliğin karşısında bir tür konuşma, hatta bir çılgılık olduğunu fark ettik (91)
Baskı Mekanları	Gerçek Bakanlığı, Barış Bakanlığı, Sevgi Bakanlığı, Varlık Bakanlığı	Parti Merkezi ve Emniyet Merkezi
İkna Yöntemleri	“Yeniden bütünlenmen üç aşamadan oluşuyor,” ... “Öğrenme, kavrama ve kabullenme. Artık ikinci aşamaya geçmenin vakti geldi.” (283)	“Benimle yönetime gel, bizi seveceksin ve en iyi şekilde yapılmaya çalışılanları da beğeneceksin. Yeni kitaplar yayımlayacaksın, iyi para alacaksın. Hayatın tadını çıkaracaksın be adam!” (147) “ <i>Toplumun delirmişse şayet, aklının artık sana yararı olmaz.</i> Hadi, artık yürüyüşlere katılma, Lider için slogan atma vaktin geldi senin. Aksi takdirde ayakkabılarıyla ezip geçerler seni.” (151)
Gürültü Araçları	İç Parti üyesi, kolları aşırı uzun; kocaman kel kafasında birkaç tel saç kalmış, ufak tefek, bir deri bir kemik bir hatip, kızıl kumaşla kaplanmış bir kürsüde kalabalığa tirat atıyordu... Amplifikatörlerin madenileştirdiği bir sesle cıyak cıyak bağırarak vahşetlerden, kıyımlardan, sürgünlerden, yağmalamalardan, ırza geçmelerden, tutsaklara yapılan işkencelerden, sivillerin bombalanmasından, yalan propagandalardan, haksız saldırılardan, çığnayan antlaşmalardan dem vurmaktaydı. Onu dinleyenler bir kere bütün söylediklerine inanıyorlar, sonra da giderek öfkeden kuduruyorlardı. (199)	“Her geçen dakika daha da fanatikleşen bir şahsı seyretmeye koyuldum. Kilolu olmasına rağmen omuzlarda taşıyor ve yaklaşık yüz elli kişi için slogan veriyordu... hoparlördeki spikerin görevi, psikolojik ve düşünsel bir kitle seli oluşturmaya katkıda bulunmaktadır.” (14, 19)
Gürültüye karşı uzlet ve sessizlik	“Böyle bir odada, çaydanlık kaynadıysan, şöminenin karşısındaki kanepede ayaklarını uzatıp oturmak, hiç de yabancı olmadığı bir şey gibi gelmişti: bir başına, tümüyle güvende, ne bir gözetleyen ne buyurgan bir duyuru, çaydanlığın fokurtusu ve saatin dostça tik takları dışında ne bir ses ne bir nefes. “Tele-	“Beni rahatsız eden yegâne şey, televizyonun yüksek sesiydi... Zaten günüm yeterince zor ve gürültülü geçmişti ve her tür sese karşı bağışıklık kazanmıştım... Gürültüyü oluşturan bütün bu rahatsız edici sesleri unutmak için insanın kendi

	ekran yok!' diye mırıldanmaktan alamadı kendini." (110) "Julia ile Winston, Bay Charrington'ın dükkanının üst katındaki odaya gidebildiklerinde, serinlemek için çırılçıplak soyunup açık pencerenin altına yan yana uzanıyorlardı... Odanın kirliliği, temizliği umurlarında değildi, onlar için bir cennetti burası. (167) "Konuşulması gereken bazı ayrıntılar var,' dedi. 'Umarım gizli bir yeriniz vardır.' Winston, Bay Charrington'ın dükkanının üst katındaki odayı söyledi." (195)	içine dönerek iç sesine kulak vermesi yeterli" (117) "Kâinattaki en güzel şey; uzaktan gelen yumuşak sesleri işitmemize imkân veren sükûnettir." (131) "Ya... ya da... Ara çözüm yoktu. Kendi uzletim ve sessizliğimde yaşamaya neden bırakmıyorlardı ki beni? Sessizliğim onları niye rahatsız ediyordu? Bana ya iktidarın gürültüsü ya da kabrin sessizliği, ikisinden birini seç diyorlar..." (151)
Romanların Odak Cümleleri	"İktidar bir araç değil, bir amaçtır. Kimse devrimi korumak için diktatörlük kurmaz; diktatörlük kurmak için devrim yapar. Zulmün amacı zulümdür. İşkencenin amacı işkencedir. İktidarın amacı iktidardır." (286)	"Doğu'da özgür tek bir kişi vardır, o da yöneticidir.'... 'kim yönetici değilse köledir'" (77) "Eğer konuşmak Lider'e övgü olacaksa, susmak tabii ki bilgeliktir" (89).
Ütopya	"İktidarı zorunlu olarak ve belirli bir süre için ele geçirdiklerini, yolun sonunda insanların özgür ve eşit olacakları bir cennetin beklediğini söylüyorlar, dahası belki de buna inanıyorlardı bile." (286)	"Lider bir insanı severse, o kişi Kadir Gecesi doğmuş gibi olur" (49)
Distopya	"Bir seferinde bana, 101 Numaralı Oda'da ne olduğunu sormuştun," dedi. "Ben de sana bu sorunun yanıtını bildiğini söylemiştim. Herkes bilir. 101 Numaralı Oda'daki şey dünyanın en kötü şeyidir." (307)	"Hâil Bey pencereye bakarak yapacaklarını izlemem için bana bir işaret yaptı, sonra annemin giysilerini parçalamaya, ardından annemi sertçe yatağın üzerine fırlatıp ırzına geçmeye başladı." (158)

Totalitarizm, bir ideoloji çerçevesinde, bir kişi tarafından yönetilen parti iktidarıyla her şeyin kontrol edildiği polis ve asker gücü, tek yönlü iletişim, silah ve ekonomi tekeline karşılık gelir (Friedrich ve Brzezinski, 1965, s. 8-10). Totaliter diktatörler genellikle varlığını sürdürmek ve gücünü korumak için kendi iktidarı altındaki kitleye bir ütopya vaat eder. Ancak bu ütopyanın gerçekleşmeyeceğini en başından bilen entelektüel, bu çalışmanın bağlamında roman yazarı, bireysel bir karşı koyma ve varoluşçu tavır geliştirme yolunu seçer. Mücadelesini en iyi bildiği işle, yani yazarak yapar. Dahası totaliter rejimlerin tahakkümü altında yazılmış hemen hemen her edebi eser bir parça varoluşçu ve politiktir. Dolayısıyla, her ütopyanın bir de karşı ütopyası, yani distopyası mümkündür. Orwell'in *Bin Dokuz Yüz Seksen Dördü* ile Sîrîs'in *Sessizlik ve Gürültüsü* de yazarların kendi ülkelerinde dayatılan politik ütopyanın bir distopyası niteliğinde kaleme alınmış birer politik ve satirik romandır. Yukarıda her iki romandan verilen iki epigraf birbirlerinin kaleme alındığı dönemde cereyan eden siyasi, sosyolojik ve trajik olaylara atıf yapar niteliktedir. Orwell'in "4 Nisan 1984. Dün gece sinema. Hepsi savaş filmi. Biri çok iyiydi mültecilerle dolu bir gemi Akdeniz'de bir yerde bombalanıyordu" (Orwell, 2016, s. 10) ifadesi bugün başta Suriye olmak üzere pek çok otoriter rejimden kaçmaya çalışan göçmenlerin durumunu betimlerken diğer tarafta Sîrîs'in "Düşünmek lanetli bir eylemdir, suçtur, daha doğrusu Lider'e ihanettir" (Sîris, 2019, s. 19) ifadesi okurunu Orwell'in yansıttığı atmosfere götürür. Her iki eserin farklı tarihlerde aynı temayı benzer anlatım teknikleriyle işleyen politik yönü yaklaşık yüzyıl içerisinde hâlâ geçerliliğini koruyan bir olguyu ortaya koymaktadır. Yani, totaliter rejimlerde bireyselliğe yer yoktur, bir liderlik vardır ve buna her bireyin tam itaat etmesi gerekir. Ian Watt'a göre (1959, s. 60) çoğu modern toplumda ideal olan bireysellik şu şekildedir:

Esas olarak her bireyin, hem diğer bireylerden hem de 'gelenek' kelimesiyle ifade edilen geçmiş düşünce ve eylem biçimlerine olan çok yönlü bağlılıktan, içsel bağımsızlığı fikriyle yönetilen bütün bir toplum - bireysel değil, her zaman toplumsal bir güçtür. Böyle bir toplumun varlığı ise, açıkça özel bir ekonomik ve siyasi örgütlenme türüne ve uygun bir ideolojiye bağlıdır; daha spesifik olarak, üyelerine eylemlerinde çok geniş bir seçim yelpazesi tanıyan bir ekonomik ve siyasi örgütlenmeye ve esas olarak geçmişin geleneğine değil, belirli sosyal statüsü veya kişisel kapasitesi ne olursa olsun bireyin özerkliğine dayanan bir ideolojiye dayalıdır.

Buna karşın bir diktatörün liderliği için bireysellik tehlikeli bir durumdur. İlk aşamada iktidarı ele geçiren lider, görünüşte sosyalizm makyajı ile yaptığı devrimleri zamanla kendi iktidarını perçinlemek için bir araca dönüştürür. Artık politik veya nesnel gerçeklikten kişisel tek adamlık arzusuna evrilirken mutlak iktidara ulaşınca kadar gücünü dayatacak gerekli mekanizmayı kurar (El-Asvani, 2019, s. 122-125).

Bu bağlamda her iki romanın ana teması, yazarların içinde yaşadıkları toplumlarda ortaya çıkan lider kültürünün özgür olmak isteyen bireylere karşı şiddetini ve baskı yöntemlerini ortaya koymaktır. Totaliter rejimlerde bireyselliğin yerine kitleler oluşturma mantığı ile kaybedilen kimliğin yeniden kazanılma çabası arasındaki mücadele romanların ana hareket noktası olarak öne çıkmaktadır. Bu bireysellik mücadelesi her iki roman kahramanı için de zorlu süreçlerle yüz yüze kalmaya sebep olmaktadır. *Sessizlik ve Gürültü*'de bireyselliğin ortadan kaldırılıp kitlelere evrilmesi Lider'in iktidara gelişinin yirminci yılı kutlamalarında kendisini gösterir. Bu yürüyüşleri organize edenlerin görevi şu şekilde tanımlanır:

Tek yapması gereken şey ise, cumhuru oluşturan bireylerin bütün bireyselliklerini ortadan kaldırıp, onları bu cumhurun meydana getirdiği gürül gürül akan insan selindeki birer damlacıktan ibaret hale getirmek. Her bireysellik, Lider'in otoritesi açısından doğrudan bir tehdittir ve kitle oluşturmak da sadece ve sadece bu bireyselliği ortadan kaldırmak anlamına gelir (Siris, 2019, s. 19).

Benzer bir kitlesel eylem zorunluluğu *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*'te görülür. *Sessizlik ve Gürültü*'deki Lider'e destek yürüyüşleri gibi Nefret Haftası adı altında katılması zorunlu, bir hafta boyunca günde iki dakika süren gürültülü gösteriler gerçekleştirilir:

Winston bir an kendine geldi ve ötekilerle birlikte bağırıldığını, topuklarını var gücüyle iskemlenin basamağına vurduğunu fark etti. İki Dakika Nefret'in en korkunç yanı, insanın katılmak zorunda olması değil, katılmaktan kendini alamamasıydı. Otuz saniye sonra en küçük bir zorlamaya gerek kalmıyordu. Tüm topluluk, elektrik akımına kapılmışçasına, ürkünç bir kin ve nefretle azgınlaşıyor, öldürme, işkence yapma, yüzleri bir balyozla yamyassı etme isteğine kapılıyor, insanlar ellerinde olmadan yüzleri kaskatı kesilerek çığlıklar gibi bağırıp çağırıyorlardı (Orwell, 2016, s. 26).

Bin Dokuz Yüz Seksen Dört'te nefretin esas hedefi ise Lider'in karşısında konumlanan Kardeşlik Hareketi'nin hayali lideri Emanuel Goldstein'dır. Totaliter liderin yönetimi altında her iki romanın ana karakterleri Fethi Şiyen ve Winston bireysel kimlik arayışında, Lider'in otoritesine tehdit oluşturan birer "hain" konumundaki anti-kahramanlardır. Bütün diktatörler mutlak iktidara ulaşınca ve tüm kontrolü ele geçirenceye kadar mücadele ederler. En küçük eleştirinin ya da karşı çıkışın sanal dünyalarını sarsmasından korkarlar (El-Asvani, 2019, s. 122-123). Her iki romanın temel kurgusu bu noktada biçimlenir. Bir liderin etrafında örgütlenmiş parti devleti yapısına karşı bağımsız birey olma mücadelesi. Lider, bireysellik çabasındaki kahramana boyun eğdirene kadar bütün gücünü harekete geçirir.

Yirminci yüzyılın başlarında Anglo-Sakson ülkelerin partilerinin yaptığı gibi totaliter hareketler kitleleri örgütlenme amacını başarırken daha sonra bu eğilim Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra kıta Avrupa'sına sirayet ederek başta Bolşevik Rusya'sı, Nazi Almanya'sı ve Mussolini İtalya'sı gibi kitlelere hükmeden

tek partili totaliter rejimler belirdi (Arendt, 1976, s. 308). Daha sonraları ise çoğu Doğu ve Arap toplumları diktatörlüklerle tanıştı. Suriye'de de Baas partisi üzerinden Hafız Esed yönetimi bu yolda ilerlemiştir. Bu bağlamda her otoriter lider gibi Hafız Esed'in de tam kontrolü sağlamak için ilk yaptığı iş entelektüelleri susturmak ve medya araçlarını ele geçirmek oldu. Sîrîs'in romanı, Suriye'de medyayı kontrol etmek için girilen entrikaların ve devlet otoritesinin icraatlarının hicivli bir tasvirini yapar (Mcmanus, 2014, s. 328). Bu husus, *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*'te olduğu gibi *Sessizlik ve Gürültü*'de de Fethi Şiyn ile sevgilisi Lema arasındaki diyalogda açıkça betimlenir:

“Sana karşı korkunç bir tuzak hazırlıyor olabileceklerinden korkmuyor musun?”...

“Seni ele geçirmek için etrafımı kuşatıyor olduklarına ilişkin sende hiçbir düşünce oluşmuyor mu? Şimdi seninle hısıml oluyorlar ve seni ilelebet avuçlarına almak istiyorlar.”

“Ama ben yıllardır hiçbir şey söylemiyorum. Bu yüzden de onlar için artık herhangi bir tehlike oluşturmuyorum.”

“Saçma. Onlar senin sessiz kalmanı istemiyorlar. Senin konuşmanı, ama onların yararına konuşmanı, onların korosunda olmanı istiyorlar.”

“Onların sürüsünde öten benim gibi onlarca yazar var. Fazladan birine ihtiyaçları yok.”

“Tam tersi. Seni şahsen önemsiyorlar, çünkü sen sürünün dışındasın. Kimsenin kendi başına hareket etmesini istemiyorlar. Onlara göre senin de onlara katılman ve Lider'e övgüler düzmen gerekiyor” (Sîrîs, 2019, s. 85-87).

Yukarıdaki kesitte Sîrîs, başta entelektüeller olmak üzere bireylerin nasıl göz hapsinde olduğuna ve diktatöre mutlak itaat etmelerinin beklendiğine işaret eder. Her ne kadar diktatör entelektüelleri değersiz bulsa da kamuoyunu etkileme güçlerinden dolayı liderin tahakküm alanı için tehlike unsurudurlar (El-Asvani, 2019, s. 71-72). Örneğin Mussolini döneminde Marksist bir yazar ve siyasi aktivist olan Antonio Gramsci siyasi faaliyetlerinden dolayı tutuklandıktan sonra mahkemesinde savcı Michele Isgro “bu beynin çalışmasını en az yirmi sene durdurmalıyız” şeklinde beyanda bulunur (Fiori, 2014, s. 267). Lider'in çeşitli bahanelerle zorunlu yürüyüşler ve gösteriler düzenletmesinin sebebi kendisine atfettiği gücü görmek istemesidir. Çünkü bu yürüyüşlerde herkes tarafından Lider'in fotoğrafının taşınması ve onun lehine slogan atılması Lider'i rahatlatacak bir durumdur. Arendt'e göre lider, önderlik ettiği kitlelerin görevlisidir, kitleler olmadan lider olmayacağı gibi lider olmadan da kitleler anlamsız bir sürü konumunda kalır (1979, s. 325). Arendt bu kabulü Hitler'in kitesine “Siz her ne iseniz, benim aracılığımla varsınız; ben her ne isem, sadece sizin aracılığınızla varım” ifadeleriyle hitap etmesine dayandırır (Arendt, 1979, s. 325; Bayer, 1938, c. IV/783). Fakat bu durum liderin ilk dönemleri için geçerli olabilir, daha sonrasında gücü arttıkça totaliterliğinde de artış söz konusudur.

Bu noktada şunu ifade etmek gerekir ki diktatörlerin kitleleri kontrol edebilmek için başvurdukları en temel araçların başında medya ve propaganda gücü gelmektedir. Bu da genellikle şu yollarla yapılır:

- ilk önce bağımsız haber kaynakları ortadan kaldırılır ya da kontrol altına alınır.
- İkinci olarak, her an kendisine karşı bir eylem beklentisindeyken düşmanlara, komplo teorilerine ve vatan haini olarak tanımladığı kişilere karşı medyayı kullanır.
- Bu süreci medyayı tam olarak ele geçirip alternatif bir gerçeklik yaratınca tamamlamış olur (El-Asvani, s. 60-61).

Her iki romanda da medya ve iletişim araçlarının diktatöryal yönetimler tarafından kontrolü ve işlevsel olarak kullanılmasının benzer kesitlerle ifade edildiği görülmektedir. *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*'te tele-ekrana olarak adlandırılan bir göz hapsi ve kontrol mekanizmasının varlığı *Sessizlik ve Gürültü*'de ise Lider için organize edilen müzikli, sloganlı yürüyüşlerde kayda alınan görüntüler, her yerin Lider'in

fotoğrafları ve posterleriyle donatılması, gazeteler ve kitaplar, transistörlü radyo yayınları, televizyon programları ve yoldaşlar adıyla her yerde gözü olan adamlar ile karşılık bulmaktadır. *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*'te bütün kontrol ve propaganda tele-ekran üzerinden gerçekleştirilirken, *Sessizlik ve Gürültü*'de daha farklı araçlarla sağlanmaktadır:

Sebebi, Lider'in yürüyüşleri sevmesidir. Belli bir şehir insanların sokaklara döküleceği belli bir gün, Lider'in onları televizyondan izleyebilmesine imkân verecek şekilde belirlenir. Bu yürüyüşlerin bütün şehirlerde aynı gün gerçekleşmesi gerekmez. Eğer yürüyüşün nedeni, Lider'in iktidara gelişinin yıl dönümü ise (tıpkı bu sefer yirminci yıl dönümü olması gibi), o zaman yürüyüşlerin, yıl, yıl dönümünden bir hafta önce başlaması ve bir hafta sonra bitmesi zorunludur. Her bir şehir, televizyonun yürüyüşü çekip canlı olarak vermesine ve sonra da arşive koymasına imkân verecek bir günde sokağa çıkmalıdır. Denildiğine göre, görüntü kaydının bir kopyası, boş zamanlarında tekrar izleyebilmesi için Lider'in sarayının arşivine gidiyormuş (Siris, 2019, s. 20)

Diktatörlük şiddetinin medya üzerindeki bir başka yüzü *Sessizlik ve Gürültü*'de Lider'in iktidara geldiğinde ilk iş olarak medyayı susturması romanın ana kahramanı Fethi Şıyn tarafından babasının bir gazetede köşe yazıları yüzünden soruşturma geçirdiğini aktardığı satırlarda dile getirilir:

Ne var ki babamın makaleleri uzun sürmedi, çünkü o sıralarda sıradan bir subay olan Lider, babamın gerek hükümette ve gerekse muhalefetteki bütün düşmanlarını tasfiye ettiği askerî bir darbeyle ülkenin mutlak hâkimi oldu. Lider'in ilk icraatı, bütün gazetelerin yayımını durdurarak, sadece hükümet adına yayın yapacak ve hükümetin görüşünü yansıtacak iki gazeteyi açık tutmak olmuştur... makalelerini yayımladığı gazetenin yayımının durdurulmuş olmasına rağmen, ülkede olup biteni gereği gibi anlamış değildi... babam, ifadesi alınmak üzere sorguya çağırılmıştı. Babamın sorgusu tam tamına altı ay sürmüştü (Siris, 2019, s. 28-29).

Sessizlik ve Gürültü'dekine benzer bir diktatöryal kontrol vurgusu *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*'te de açıkça hissedilir. Her yerde liderin varlığına ve hakimiyetine dair göstergeler bulunmaktadır:

Resim öyle yapılmıştı ki, gözler her davranışınızı izliyordu sanki. Posterin altında, BÜYÜK BİRADER'İN GÖZÜ ÜSTÜNDE yazıyordu.

İçeride, inceden bir ses, pik demir üretimiyle ilgili olduğu anlaşılan birtakım rakamlar okuyordu. Ses, sağdaki duvarın bir bölümünü kaplayan ve donuk bir aynayı andıran dikdörtgen bir madeni levhadan geliyordu. Winston düğmelerden birini çevirince ses kısılır gibi oldu, ama sözcükler hâlâ seçilebiliyordu. Aygıt (tele ekran deniyordu) hafifçe karartılabiliyorsa da, tümüyle kapatılamıyordu... Düşünce Polisi'nin kime ne zaman ve hangi sistemle bağlandığını kestirmek çok zordu. Herkesi her an izliyor da olabiliyordu. Ama size istedikleri zaman bağlanabildikleri açıktı. Çıkardığımız her sesin duyulduğunu, karanlıkta olmadığımız sürece her hareketinizin gözetlendiğini varsayarak yaşamak zorundaydınız... (Orwell, 2016, s. 14-15).

Her iki kahraman bağlamında kimliğin kaybedilmesi ve geri kazanılması iki yazarın bakış açısında ayrılır. *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*'ün başında ana kahraman Büyük Birader'in sistemine bir şekilde dahil olmuş ama bu yapıdan nefret eden ve kendisini kurtarmaya çalışan bir asi iken romanın sonunda zora ve şiddete boyun eğmiş bir itaatkâra dönüştürülür:

"İnsan insana nasıl hükmeder, Winston?"

Winston, biraz düşünüp, "Acı çektirerek," dedi.

Tamam işte. Acı çektirerek. Boyun eğmek yetmez.

Acı çekmiyorsa, kendi iradesine değil de senin iradene boyun eğdiğinden nasıl emin olacaksın? Hükmetmek, acı çektirmekle ve aşağılamakla olur. Hükmetmek, insanların zihinlerini darmadağın etmek, sonra da dilediğin gibi yeniden biçimlendirerek bir araya getirmekle olur. Nasıl bir dünya yaratmakta olduğumuzu anlamaya başladın mı şimdi? Eski reformcuların hayalini kurduğu o enayi, zevk düşkünü ütopyaların tam tersi bir dünya. Korku, ihanet ve azap dolu bir dünya, ezmenin ve ezilmenin dünyası, kendini yetkinleştirdikçe daha az acımasız olacak yerde daha da acımasız olan bir dünya (Orwell, 2016, s. 290).

Bin Dokuz Yüz Seksen Dört'te geçen yukarıdaki kesit, totaliter iktidarların muhaliflerine karşı boyun eğdirirken bile kendi kurallarının dışına çıkarmadıklarını göstermektedir. Winston'ın kısa süreli bağımsızlığı tekrar en başa döndürülerek son bulur. 101 numaralı oda adeta bir geri dönüşüm merkezidir ve "hain" rehabilite edilerek eski habitatına iade edilir (Khsearof, 2011, s. 38). *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*'te Orwell kahramanını Büyük Birader'e kurban ederken *Sessizlik ve Gürültü*'de Sîrîs kahramanının kimliğini korumasına müsaade eder. Romanın başında yoldaşlar tarafından el konulan kimliğini almak için parti binasına giden, oradan da emniyete gönderilen Fethi Şiyn kendisine karşı sunulan şartlara direnir.

Davranışlarını düzeltmen için birçok kez uyarılmışsın. Bildiğin gibi bu ülke, kendine saygısı olmayan, ülkenin yasalarına saygısı olmayan herkesi cezalandırır. Ülkenin sembollerine saygısızlığı sürdürdüğün için buna bir son vermeye, bunu da çok iyi becerdiğimiz kendi yöntemimizle yapmaya karar verdik. Bizim yöntemimiz, sonuçlarını önceden bildiğimiz başarılı bir yöntemdir. Senin iyi bir vatandaş olmak için kendini eğitmen gerekirdi, ama maalesef sen bunu yapmadın. Biz, yetenekli bir yazar olduğun ve istikbalin olduğu için seni sayıyor ve seviyorduk. Ama saygısızlığın dolayısıyla artık ne yeteneğin ne de istikbalin bizim umurumuzdadır ve bu nedenle...

"Lütfen sözünüzü tamamlayınız."

"Başına gelecekleri pek önemsemiyorsun galiba?" (Sîris, 2019, s. 137)

Kendisini tuzağa düşürmek için annesini kullanan ve özel güvenlik birimi başkanı Hâil Bey tarafından annesine tecavüz edilme sahnesinde dahi istediklerini vermek için boyun eğmez. Kapatıldığı koğuştaki sessizlik Fethi Şiyn'in sığınağı olur:

Giriş katına vardktan sonra da inmeye devam etmeleri üzerine beni mahzene, yani alıkoymaya götürdüklerini anladım. Demir bir kapı açıldı, oraya geçince her iki yanında sıra sıra zindan kapılarının bulunduğu geniş bir koridora gelmiş olduk. Gardiyan bir koğuşun kapısını açmış öyle bekliyordu. Oraya varınca durdular ve beni içeri ittiler. Sonra demir kapı korkunç bir gürültüyle kapandı.

Bir ürperti geldi, ama muhteşemlikten kaynaklanan bir ürpertiydi. Çünkü gürültü ve sıcakla boğuştuğum koca bir günün ardından sessizlik güzel, karanlık hoş ve zindanın serinliği rahatlatıcı gelmişti (Sîris, 2019, s. 139-140).

Sessizlik ve Gürültü'nün entelektüel ana kahramanına benzer bir baskıyı yaşayan Mısırlı yazar Ala El-Asvani'nin ifade ettiği gibi diktatörlük rejimine göre bir kişi herhangi bir terör suçuyla tutuklanmışsa yalnızca hapsedilmesi yeterli değildir, istediklerini elde edene kadar yakın çevresinin de benzer bir baskıya maruz kalmasının yanı sıra iş daha ileriye götürülüp annesi, eşi veya kız kardeşi tacize uğrayabilir. Bu durumun bir örneği Lider'in güvenlik başkanı Hâil Bey ile Fethi Şiyn arasında gerçekleşir. Hâil Bey öncelikle ana kahramana cazip tekliflerde bulunur: "Üst kata çıktık. Her şey doğal görünüyordu. Az sonra bana cazip tekliflerde bulunmaya başlayacaklar..." (Sîris, 2019, s. 143). Fethi Şiyn'in beklediği gibi kendi saflarına çekmek için Hâil Bey birtakım tekliflerde bulunur:

"Seni ödüllendiririz. Bak, benim sana ihtiyacım var."

"Nasıl?"

"Medya kuruluşlarımızdan birine yönetici yaparım seni. Hadi, bu işi bir düşün. Niçin hırçın olman gerekiyor ki? Bizden biri olup yazarlığa dönebilecekken, neden hırçın olmayı seçiyorsun?"

"Çünkü ben bir aydınım." (Sîris, 2019, s. 151)

Fakat istediğini alamayacağını anlayınca ikinci aşamaya geçerek Fethi Şiyn'i annesine tecavüz etmekle tehdit eder:

“Biz yeni bir dönemin eşliğindeyiz, anneni unutma.”

“Bu meseleye annemi niçin kattınız?”

Darbesinin şiddetini artırmak umuduyla iğrenç bir kötülükle konuştu:

“Biz birbirimizi seviyoruz. Bu nedenle o da senin iki seçeneğinin bir parçası haline geldi şimdi.”

“Ne demek istediğini anlamadım.”

“Anlarsın. Dinle, sana dediğim gibi, ya bizimle çalışırsın ya da tam bir sessizliğe gömülürsün. Ya annenle evleneceğim ya da onu becereceğim. Sen *annenle evleneceğim demekle anneni becereceğim* demek arasındaki farkı bilirsin” (Siris, 2019, s. 149)

Fethi Şiyn, Hâil Bey'in sözlerinin ve tehdidinin ağır darbesiyle ne yapacağını şaşırır. Önce kız kardeşi Semira'ya uğrar, daha sonra da kız arkadaşı Lema'nın evine giderek olup biteni anlatır. O gece Fethi Şiyn rüyasında güvenlik elemanları tarafından yan odası görülebilen bir otel odasına kapatıldığını ve Hâil Bey'in evlenme vaadiyle ikna ettiği annesine tecavüz ettiği sahneyi görür:

Annem gelinliğiyle içeri girdi, elinde bir demet gül vardı, diğer eliyle Hâil'in kolunu tutuyordu... Hâil Bey pencereye bakarak yapacaklarını izlemem için bana işaret yaptı, sonra annemin giysilerini parçalamaya, ardından annemi sertçe yatağın üzerine fırlatıp ırzına geçmeye başladı (Siris, 2019, s. 157-158).

Sessizlik ve Gürültü'deki muhalif entelektüele karşı baskı ve tehditle ikna etmenin bir benzer sahnesi *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*'te geçmektedir. Romanın ana kahramanı Winston, içinde bulunduğu düzenden kurtulmak isteyerek Büyük Birader'in kurallarının dışına çıkar ve lidere ihanet eder, bundan dolayı hissettiği suçluluk duygusuyla annesi ve kız kardeşi ile ilgili kâbuslar görmektedir. Tıpkı *Sessizlik ve Gürültü*'de Lider'in güvenlik başkanı Hâil Bey gibi *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*'te de O'Brien benzer bir işi yürütür. Winston'un ihanetini yakaladığı gibi onu cezalandırıp yeniden makbul vatandaş haline getirmek için önce hücreye attırır, daha sonra ise 101 numaralı işkence odasında Winston'ın yeniden itaat etmesini sağlarken onu insanlıktan da çıkarıp bir robota dönüştürür. Sorgulama sırasında O'Brien her şeyi itiraf ettirmek için Winston'ın çok korktuğu sıçanlarla işkence etmekle tehdit ederek başta sevgilisi Julia olmak üzere herkese ihanet ettirmiş olur:

“Senin durumunda,” dedi O'Brien, “dünyanın en kötü şeyinin sıçanlar olduğu anlaşılıyor”...

“Bunu yapamazsınız!” diye çılgığı bastı. “Yapmamalısınız, yapmamalısınız! Olamaz!”

Rüyalarında kapıldığın paniği anımsıyor musun?”...

“Buna hiç gerek olmadığını biliyorsunuz. Söyleyin, ne yapmamı istiyorsunuz?”...

“Bu kafesin nasıl çalıştığını anlamışsındır... Bu açıktan kudurmuş hayvanlar ok gibi fırlayacak... Saldırıp yüzüne dalacaklar...”

Kendini kurtarmanın tek bir yolu vardı. Kendisiyle sıçanların arasına bir başka insanı, başka bir insanın *bedenini* koymalıydı...

“Julia'ya yapın! Julia'ya yapın! Beni bırakın! Julia'ya yapın! İstediginizi yapın ona, umurumda değil. Yüzünü paralasınlar, her yerini yalayıp yutsunlar. Beni bırakın! Julia'ya yapın! Beni bırakın!” (Orwell, 2016, s. 308, 310, 311)

Winston artık özgürlüğünden ziyade itibarını, akıl sağlığını ve insanlığını da kaybeder. Winston, 101 numaralı odada kendisini kurtarmak için sevdiği insanlara ihanet etmenin yanı sıra nefret ettiği lidere dönüşmüş, dolayısıyla yenilmiş olarak serbest bırakılır (Khsearroof, 2011, s. 37):

...insanlara, “*Sen aslında şusun, aslında şöyle düşünüyorsun, şuna inanıyorsun*” diye bastırıyoruz. Buraya getirdiğimiz hiç kimse bize karşı koyamaz. Herkes pirüpak edilir ...

Yelkenleri suya indirerek paçayı kurtaracağını sanıyorsan yanıyorsun, Winston... Bomboş bir adam olacaksın. Sıkıp içini boşalttıktan sonra, içine kendimizi dolduracağız...

Hükmetmek, acı çektirmekle ve aşağılamakla olur. Hükmetmek, insanların zihinlerini darmadağın etmek, sonra da dilediğin gibi yeniden biçimlendirerek bir araya getirmekle olur...

Seni alt ettik, Winston. Perişan ettik seni. Bedenin ne hale geldiğini gördün. Zihnin de aynı durumda. Onurun ayaklar altına alındı... Yalvar yakar oldun, aman diledin, herkesi ele verdin, bildiğin ne varsa söyledin. Bir insan daha fazla küçük düşebilir mi? (Orwell, 2016, s. 278-279, 290, 297).

O'Brien amaçlarının yalnızca iktidar olduğunu, geriye kalan hiçbir şeyin onlar için önemli olmadığını vurgular. Bu amaca karşı olan herkes ona göre cezalandırılmayı hak etmiştir (Orwell, 2014, s. 286). *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*'ün kahramanı Winston, Büyük Birader'e ve Parti'ye ihanetinin bedelini işkence ve aşağılanmayla ödedikten sonra serbest bırakılır. Fakat artık bütün kimliği ve benliği kaybetmiştir. Winston hem bu şekilde yaşamaya hem de Büyük Birader'i sevmeye mahkûm edilmiş olarak yaşamak zorunda bırakılır (Khsearroof, 2011, s. 48).

Orwell'in kurgusunda Okyanusya halkının en zayıf ve fakir işçi sınıfı olan proleterler Parti tarafından nispeten özgür bırakılmıştır. Nüfusun yüzde seksen beşini oluşturmalarına rağmen bu kesimin kontrol edilmesi ve yönetilmesi kolaydır, çünkü kendi günlük yaşam mücadeleleriyle meşgul olurken siyaseti ve ideolojiyi akıllarına getirmezler. Oysa ki Winston, onların bu kadar özgürlüğe rağmen niçin ayaklanmadıklarını ve gerçek bir liderliği aramadıklarını sorgular (Orwell, 2014, s. 228). *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*'te Orwell'in Winston vasıtasıyla sorguladığı ve tasavvur ettiği halk ayaklanmasının *Sessizlik ve Gürültü*'de adı bile geçmez. Çünkü günümüzdeki azınlık olarak yönetimleri elinde tutan totaliter rejimlerde böyle bir hareketin nasıl bir sonuca varacağı hem Hafız Esed döneminde Hama katliamında, hem de Beşşâr Esed döneminde Suriye İç Savaşı'nda acı bir şekilde görülmüştür.

Sonuç

Totaliter diktatörlüklerin kendine alan bulduğu fikirler ve savaşlar çağı olan yirminci yüzyılda iktidar baskısını ve şiddetini ifade etmenin en etkin araçlarından biri edebiyat olmuştur. Bu bağlamda hem Orwell'in hem de Sîrîs'in günlük hayatlarının bir parçası olan gerçekliği romanlarına yansıttıkları görülür. Her iki yazar da kendi dönemlerinde totalitarizmin hâkim olduğu politik ve toplumsal atmosferi distopik romanlarıyla göz önüne sermeye çalışmışlardır. Orwell'in *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört* romanı Hitler, Stalin, Mussolini, Franco gibi kendi yüzyılının başat diktatörlerinin ve onların izinden gidenlerin resmini ortaya koymakta çığır açıcı bir rol üstlenir. Orwell romanını üç ana bölüm altında üç temayla biçimlendirmiştir. Böylece temel mesajını bütünden parçaya inerek okuruna ulaştırır. Birinci bölümde Okyanusya, Avrasya ve Doğu Asya adındaki üç süper gücün hâkim olduğu ve birbirleriyle sürekli savaş halindeki bir dünya düzenine işaret eder. Romanın ikinci bölümünün odağında bu süper devletlerin her birindeki totaliter liderlerin ve rejimlerin siyasi ve sosyolojik uygulamalarının toplum üzerindeki etkileri vardır. Kendisi de bir sosyalist olan Orwell'in bu bölümdeki ana teması, sosyalizm iddiasıyla yola çıkan liderlerin buradan saparak sosyalizm adı altında diktatörlük ve tiranlık gibi otoriter yönetim biçimini benimsemeleridir. Orwell, *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*'te her şeyin tek bir yerde, tek bir kişide toplanmasına itiraz eder. Orwell'in üçüncü ve esas teması ise totaliter rejimler altında bireyselliğin ve birey özgürlüğünün yok edilmeye çalışılmasına karşı direniş söz konusudur (Williams, 2007, s. 28). Özellikle tele-ekran adındaki kontrol mekanizmasıyla bireylerin bütün yaşamlarının denetim altına

alınması eleştirilmektedir. Baskı ve şiddetin seviyesini göstermek için 'düşünce suçu' kavramını üretir. Bununla bireylerin eylemlerinin değil, düşüncelerinin bile imkansızlığına vurgu yapmaktadır.

Orwell ile aynı çapta olmasa bile Sîrîs de romanında daha dar ölçekli bir şekilde Doğu toplumlarındaki totalitarizm ve diktatörlük anlayışına kendince eleştiride bulunur. Sîrîs, *Sessizlik ve Gürültü*'de iktidarı tekeline bulunduran Lider'in 'duvarların kulakları vardır' anlayışıyla her şeyi kontrol etme gücüne ve birey olma kimliğinin silinmesine karşı duruşunu satirik bir üslupla dile getirir. Sîrîs'in romanında kahramanını entelektüel bir karakter üzerine inşa etmesinin sebebi, politik baskı ortamında, ilk önce topluma yol gösterici olabilecek kimlikte olanların saflara katılmasının, aksi takdirde sesinin kesilmesinin otoriter sistem için önemine vurgu yapmak istemesidir. Her iki yazar da totalitarizmi savaşılmaması gereken bir tehdit olarak görürken Orwell'in kahramanı Winston, Büyük Birader'le ve sistemiyle girdiği mücadeleyi kaybeder ve boyun eğer. Sîrîs'in kahramanı Fethi Şiyn ise daha şanslıdır. Uzun süre iktidarda olan Lider'in politikalarına karşı Şiyn tam olarak istediğini alamasa da Winston gibi insanlıktan çıkarılmış bir birey olarak yaşamak zorunda değildir. Özellikle romanın sonunda gördüğü rüyada Hâil Bey'in başarısızlığı Şiyn'in sessizlik içerisinde direnişinin bir zaferi olarak düşünülebilir. Fethi Şiyn, diktatörün keyfini yerine getirmek ve gücünü onaylamak için düzenlenen tersine karnavalesk ortamından ilk anda kaçamasa da daha sonra bilinçli sessizlik ile bu ortamı bozmaya çalışan bir anti-kahraman olarak okuyucunun karşısına çıkar. Aynı zamanda, yazar Sîrîs, *Sessizlik ve Gürültü* romanının Arap Baharının öncesinde halkın diktatöre karşı cesaret düzeyini artırdığını, sultanı altındaki ağır yaşam koşullarında kendince oluşturduğu sert ve tavizsiz fotoğrafı ortaya çıkardığını dile getirir. Romanın tarzıyla, diktatörün halktan kendisini fedakâr bir komutan, baba veya öğretmen gibi kendisine layık gördüğü pek çok sıfatıyla itaat etmeleri isteğine ve kurduğu düzene karşı alaycı bir karşı duruş olduğunu belirtir (Sirees, 2022). Buna karşın, roman, Suriye'de gücün Hafız Esed'den oğlu Beşşar Esed'e geçmesinin entelektüellerde yarattığı hayal kırıklığını ortaya koymaktadır (Mcmanus, 2014, s. 328).

Sîrîs her şeye rağmen kahramanını ayakta tutarken, diğer tarafta Orwell belki de sosyalizme dair umutlarında hayal kırıklığına uğratılmasının cezasını Winston'a ödetir. Romanın ana kahramanı Winston mağlup olmuş, itaat etmiş ve kimliğini kaybetmiş olarak yaşamını sürdürmek zorunda kalır. Fakat her iki yazarın da mesajı gayet açıktır: Her ne olursa veya nasıl olursa olsun totalitarizm ve diktatörlük mücadele edilmesi gereken bir yapıdır. Aksi takdirde yaşamın bitkisel hayattan bir farkı kalmaz. Her iki romanın öne çıkan bir diğer noktası ise otoriter devletlerdeki medya kontrolünün bireyin ve toplumun psikolojisine etkilerini daha anlaşılır kılmalarıdır. Gerek Orwell gerekse Sîrîs, romanlarında kullandıkları dil ile de diktatörlüğün sert yanını okuyucuya gösterirler. Orwell'in romanda İngiliz sosyalizmi kurmak için 'Yenisöylem' adındaki bir sözlük ile eski dili ortadan kaldırıp yeni bir dil inşa etme çabasını *çift-düşün* sözcüğüyle kodlar. Buna göre bir kelimenin olumsuz çağrışım yapan anlamını kullanmak yerine onu yeni dilde daha sevimli bir kelimeyle ifade etme anlayışıdır. Diğer tarafta Sîrîs'in '*dacîc/dacce*' (gürültü/gürültü yapmak) kelimesinin taşıdığı sevimsiz anlamı '*sahab*' (haykırış, bağırış) kelimesi ile daha da sevimli bir ifadeye indirgeme arayışı yaşatılan diktatörlük hoyratlığını tahammül edilebilir hale getirme çabası ile açıklanabilir. Her iki romandaki bu benzeşim bir metinlerarasılık çağrışımı yapar.

Sonuç olarak, kara mizahla yoğurulmuş hem *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört* hem de *Sessizlik ve Gürültü* romanı diktatörün sözünden çıkıldığında 2+2'nin 5 edeceğini ya da yalnızca bireyin değil, yakın çevresinin de hayatının alt üst olma tehlikesiyle karşı karşıya kalacağını bütün gerçekliğiyle okuyucuya hissettirmektedir.

Kaynakça

- Al-Aswany, A. (2019). *The Dictatorship Syndrome*. Trans. R. Harris, London: Haus Publishing.
- Allen, G. (2000). *Intertextuality*. London: Routledge.
- Arendt, H. (1979). *The Origins of Totalitarianism*. London: A Harvest Book.
- Bahtin, M. (2001). *Karnaval'dan Romana Edebiyat Teorisinden Dil Felsefesine Seçme Yazılar*. (C. Soydemir, Çev.) (S. Irzık, Dü). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bahtin, M. M. (2004). *Dostoyevski Poetikasının Sorunları*. (C. Soydemir, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Bakker, B. (2018). Dystopian Trends in Modern Arabic Literature. *Al Jadid - A Review of Arab Culture and Arts*, 22(75): 6-8.
- Bayer, E. (1938). *Die SA*. Berlin, Translation quoted from Nazi Conspiracy, IV, 783.
- Claeys, G. (2017). *Dystopia: A Natural History*. Oxford: Oxford University Press.
- Commins, D. ve Lesch, D. W. (2014). *Historical Dictionary of Syria*. Third Edition, Scarecrow Press.
- D'Angelo, F. J. (2010). "The Rhetoric of Intertextuality". *Rhetoric Review*, Vol. 29, No. 1 (2010), pp. 31-47.
- Dawisha, A. I. (1978). Syria under Asad, 1970-78: The Centres of Power. *Government and Opposition*, Vol. 13, No. 3, pp. 341-354. <https://www.jstor.org/stable/44482247>.
- De Quincey, T. (1852). *Confessions of an English Opium-Eater: Being an Extract from the Life of a Scholar*. Boston: Ticknor, Reed, and Fields.
- Dillon, S. (2007). *The Palimpsest: Literature, Criticism, Theory*. London & New York: Continuum Books.
- El-Asvani, A. (2020). *Diktatörlük Sendromu*. (B. Özkul, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Fiori, G. (2014). *Antonio Gramsci: Bir Devrimcinin Yaşamı*. (K. Emiroğlu, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları
- Friedrich, C. J. ve Brzezinski, Z. K. (1965) *Totalitarian Dictatorship and Autocracy*. Second Edition, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hinnebusch, R. (2008). Modern Syrian Politics. *History Compass* 6(1): 263-285, <https://doi.org/10.1111/j.1478-0542.2007.00487.x>.
- Hinnebusch, R. ve Zintl, T. (Ed.) (2015). *Syria from Reform to Revolt, Volume 1: Political Economy and International Relations*. Syracuse University Press.
- Jameson, F. (2002). *The political unconscious: Narrative as a socially symbolic act*. London: Routledge, p. 5.
- Khsearof, L. (2011). Big Brothers Small Worlds: A Comparative Study of the Political Vision in the Novels of George Orwell and Haydar Haydar. *Unpublished Doctoral Dissertation*, School of Oriental and African Studies, University of London.
- Macey, D. (2000). *Dictionary of Critical Theory*. London: Penguin Books.
- McDonagh, J. (1987). Writings on the mind: Thomas De quincey and the importance of the palimpsest in nineteenth-century thought. *Prose Studies* 10(2): 207-224. <https://doi.org/10.1080/01440358708586308>
- Mcmanus, A. (2014). The Contemporary Syrian Novel in Translation. *The Arab Studies Journal*, Vol. 22, No. 1, Special Issue: Cultures of Resistance (Spring 2014), pp. 322-333. <http://www.jstor.com/stable/24877920>.
- Moi, T. (Dü.) (1986). *The Kristeva Reader*. New York: Columbia University Press.
- Orwell, G. (2005). *Why I Write*. New York: Penguin Books.

- Orwell, G. (2008). *Nineteen Eighty-Four*. London: Penguin Books.
- Orwell, G. (2016). *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*. (C. Üster, Çev.) İstanbul: Can Yayınları.
- Palimpsest. (t.y.). In *oxfordlearnersdictionaries.com*. Erişim Tarihi: 13 Şubat 2023, <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/palimpsest?q=palimpsest>.
- Pankowski, E. (2018). "We Love Big Brother: An Analysis of the Relationship between Orwell's Nineteen Eighty-Four And Modern Politics in the United States and Europe". *Honors Scholar Theses*. 559. https://opencommons.uconn.edu/srhonors_theses/559.
- Salık, N. (2016). Modern Suriye'de Toplum ve Siyaset: 1946-2000. (M. A. Okur ve N. Salık, Dü.), *Bağımsızlıktan Arap Baharı'na Suriye: İç ve Dış Politika* içinde (31-65). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Salık, N. (2021). Demokrasiden Diktatörlüğe: Suriye'de Siyasal Sistemin Evrimi. (H. Doğan ve A. Demir, Dü.) *Başlangıcından Günümüze Türk Tarihinde Doğu Akdeniz* içinde (247-274). Ankara: Berikan Yayınevi.
- Saouli, A. (2018). The Tragedy of Ba'athist State-Building, in *The Syrian Uprising: Domestic Origins and Early Traje*. (R. Hinnebusch ve O. Imady, Dü.). Routledge.
- Scott, J. C. (1990). *Domination and Arts of the Resistance: Hidden Transcripts*. Yale University Press.
- Sîris, N. (2019). *Sessizlik ve Gürültü*. (R. Er, Çev.). İstanbul: Jaguar Kitap.
- Sirees, N. (2022). *Al-Samt wa al-Sakhab: The Authorized, Abridged, and Annotated Edition for Students of Arabic*. (H. Al-Samman, Dü.). Georgetown University Press.
- Sözen, M. F. (2008). Bakhtin'in Romanda Kronotop Kavramı ve Sinema. *Akdeniz Sanat*, (2) 91-108.
- Watt, I. (1959). *The Rise of the Novel: Studies in Defoe, Richardson and Fielding*. California: University of California Press.
- Williams, R. (2007). Afterword: Nineteen Eighty-Four in 1984. H. Bloom (Ed). *George Orwell's 1984 (Bloom's Modern Critical Interpretations)* içinde. Update Edition. New York: Chelsea House
- Zisser, E. (Mayıs 1998). Appearance and Reality: Syria's Decisionmaking Structure. *Meria Journal*, 2 (2). https://ciaotest.cc.columbia.edu/olj/meria/meria598_zisser.html (Erişim Tarihi: 22/12/2022).

أهمية الاختبارات للناطقين بغير العربية

Ahmed ALDYAB¹

APA: Aldyab, A. (2023). أهمية الاختبارات للناطقين بغير العربية. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1007-1013. DOI: 10.29000/rumelide.1285352

المخلص

تعد الاختبارات إحدى الوسائل التي يمكن أن تقيس مستوى الطالب، فالاختبار هو عنصر يلزم العملية التعليمية ويقوم بتحديد مستوى الطالب وتقدمه. ولا شك أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يمثل تحدياً من أوجه مختلفة من أهمها إعداد الاختبارات المناسبة والتي تعتمد على أساس علمي مدروس وهذا ما ينقص الجامعات والمعاهد في اختباراتنا. أهداف البحث: سيسعى البحث للكشف عن السلبيات والإيجابيات في إعداد الاختبارات من خلال تجارب بعض الجامعات التركية، وإعطاء بعض الأفكار والمقترحات التي يمكن أن تساعد في تنظيم وجعل الاختبارات أكثر معيارية ومنهجية. مشكلة الدراسة: يأتي هذا البحث ليضع يده على مشكلة وهي قلة اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها وتخلفها في ضوء معايير الكفاية والكفاءة اللغوية، فمشكلة الدراسة تبرز في نقطتين رئيسيتين، الأولى: قصور الاختبارات اللغوية في تحديد مستوى الطالب، والنقطة الثانية عدم كفايتها كنموذج وعدم شمولها كتنوع وتعدد. منهجية البحث: سيعتمد البحث على المنهج الوصفي كقراءة في مستوى الاختبارات وتنوعها وتعددتها، وسيختار الباحث خمساً من الجامعات التركية التي لها باع في تعليم اللغة العربية للأتراك. وبعد ذلك سيقوم الباحث باتباع أسلوب التحليل لإظهار السلبيات والإيجابيات في هذه الاختبارات. عينة الدراسة: سيختار الباحث خمساً من الجامعات التركية وهي جامعة أنقرة، وجامعة غازي وجامعة أرض روم وجامعة بورصة وجامعة إسطنبول. حدود الدراسة: - الحدود المكانية: سيكون الإطار المكاني محدداً بمناطق مختلفة من تركيا، فسيختار جامعة تقع في غرب تركيا وجامعة تقع في وسط تركيا وجامعة في الشرق وجامعة في الجنوب وجامعة تقع على الساحل الإقليمي. وقد قصدت إلى ذلك لأن الطلاب يختلفون في تعلم العربية بسبب عدة عوامل أهمها الجغرافيا وعناصر التطور والتركيبة السكانية. - الفئة المستهدفة: سيختار الباحث طلاب كليات الشريعة والأدب العربي وكليات تعليم اللغة العربية وبمستويات مختلفة. محاور البحث: سينقسم البحث إلى ثلاثة محاور رئيسية، القسم الأول سيكون عبارة عن استبيان يجريه الباحث على الجامعات المذكورة، القسم الثاني سيقوم الباحث بتحليل الاختبارات من خلال الاستبيان وفق المنهج التحليلي، القسم الثالث سيجري الباحث مقارنة بين اختبارات الجامعات المذكورة لإظهار الاختبارات المنهجية والأقرب لأن تكون معيارية.

الكلمات المفتاحية: الاختبارات، اللغة العربية، الطلاب، الكفاية، الأدب العربي.

58. Anadili Arapça olmayanlar için sınavların önemi

Öz

Sınavlar, eğitim sürecine eşlik eden, öğrencinin düzeyini ve kat ettiği ilerlemeyi belirleyen bir unsur olmasından dolayı öğrencinin düzeyini ölçebilen araçlardan bir tanesidir. Şüphesiz anadili İngilizce olmayanlara Arapça öğretmek, özellikle de üzerinde çalışılan bilimsel bir temele dayalı uygun sınavların hazırlanması olmak üzere bazı çeşitli zorluklar sunar Üniversitelerin ve enstitülerin eksiklerinin oldukları konular bunlardır. Bu araştırma, Türkiyede yer almakta olan bazı üniversitelerin deneyimlerine dayanarak sınav hazırlığının olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koymayı, ayrıca sınavların daha standart ve sistematik hale gelmesine yardımcı olabilecek bazı fikir ve önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca bununla birlikte bu araştırma, anadili Arapça olmayanlar için Arapça dil sınavlarının eksikliği ve yeterlilik standartları ile birlikte dil yeterliliği ışığında geri kalmışlığı sorununu da ele almaktadır.

Anahtar kelimeler : Sınavlar, Arapça, Öğrenciler, Yeterlilik, Arap Edebiyatı

¹ Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Arapça Mütercim Tercümanlık (Ankara, Türkiye) ahmad.adyab@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9497-9197 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285352]

The importance of tests for non-Arabic speakers

Summary

Exams are one of the tools that can measure the level of the student, as they are an element that accompanies the education process and determines the level and progress of the student. There is no doubt that teaching Arabic to non-native speakers presents several challenges, the most important of which is the preparation of appropriate exams based on a studied scientific basis. This is what universities and institutes are missing in their exams. Based on the experiences of some Turkish universities, this research aims to reveal the positive and negative aspects of exam preparation and to make some ideas and suggestions that can help to make exams more standardized and systematized. The research also addresses the problem of the lack of Arabic language tests for non-native speakers and its backwardness in light of proficiency standards and language proficiency.

Keywords: Exams, Arabic language, students, proficiency, Arabic literature

أهمية الاختبارات

لا بد أن نعترف أن العملية التعليمية تتألف من عدة مداخل لا تقل أهمية بعضها عن بعض، فنحن عندما نقول العملية التعليمية فيظن السامع أننا نقصد عملية التدريس والتعليم وينسون أن التدريس وإيصال المعلومات للطالب دون تقييمها لا يعني شيئاً، فالتقييم عملية أساسية وبدونها لا يكون التدريس ذات فاعلية. ونحن نرى أنه يوجد مختصون ومدربون في عملية التعليم والتدريس ولكن لا نرى مختصين بعملية إعداد الاختبارات. ولذلك نجد أن كثيراً من المعلمين ربما يكونون ناجحين في التدريس ولكن عندما يأتي موضوع الاختبارات نجد مضطراً لكي يعيد حساباته وأوراقه. وتختلف أهداف الاختبارات وفقاً للمستوى التعليمي ووفقاً لنوعية الطلاب والمجتمع الذي تُدرّس فيه اللغة والعادات والتقاليد والثقافة وطبيعة المجتمع والطريقة التي تقوم عليها تعليم اللغة بالإضافة إلى الأسلوب والمنهج، فكل هذه العناصر تلعب دوراً مهماً في إعداد وتكوين الاختبارات. وكما أن للاختبارات أهدافاً فإن لها وظائف. وقد اختلفت هذه الوظائف وفقاً للمعلم والعملية التعليمية والأهداف المرجوة، لكن على العموم فقد حددت فالت عدة وظائف للاختبارات منها:

تقويم استفادة الطلاب من البرنامج المطبق عليهم ومدى تقدمهم ومن الوظائف الأخرى هي إظهار حاجة الطلاب لمهارات اللغة، فكما هو معروف يوجد مهارات متنوعة لاكتساب اللغة وهي مهارة الكلام والكتابة والاستماع والفهم بالإضافة إلى مكونات اللغة التي ربما تختلف من لغة إلى لغة. أما لوياسة ماساد فقد حددت بعض وزائف الاختبارات وهي أن الاختبارات يمكن أن تُستخدم كعنصر فعال في عملية التدريس وكمنبه يشير إلى نجاعة عملية التدريس، فهو كمؤشر يحدد نجاح التدريس أو فشله وعليه فالعملية التدريسية تأخذ اتجاهات تحدها الاختبارات وتضبط بوصولتها. من وظائف الاختبارات أنها تعتبر كمداد ومقياس يمكن تطبيقه على الطلاب لتوضيح معدل تقدم الطلاب وتطورهم كما هو وسيلة للمقارنة بين التلاميذ والطلاب. من الوظائف المهمة للاختبارات هي أنها تساعد المدرسين على تغيير المنهج والطريقة التي يتبعونها في التدريس²، فالمعلم إن لم يوجد الاختبار فربما يسير على منهج وطريقة خاطئة في التعليم، فالاختبار كلما كان صائباً كانت الطريقة والمنهج صائبين. وبالمقابل إذا كان الاختبار فاشلاً فهذا يعني دليل على أن المنهج الذي يتبعه المعلم فاشلاً وغير فعال. وفيما يخص الطلاب فإن الاختبار يعطينا مؤشراً على حالة الطلاب التربوية والاجتماعية والنفسية³، فهي تكشف لنا انضباط الطلاب في بيئته ومجتمعه وفي شخصيته، فالطالب عندما لا يهتم بالاختبار فهذا يعني أن نقصاً موجود في حياته أو أن اضطراباً يصيب الطلاب من حيث لا يدري، فكما نعرف أن العلاقة الأسرية قد تؤثر على الطالب سلباً وبالتالي تؤثر على الطالب وبيئته عن الاهتمام بالاختبار وبنفس السوية، فإن اضطرابات الشخصية عند الطالب وبدون أدنى شك تصيب الطالب بالاضطرابات مما يؤدي إلى اضطرابات الطالب بالتحضير للاختبار⁴.

²⁴أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص3

⁶¹أساليب تدريس اللغة العربية، ص3

⁸¹أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، ص4

من أهم وظائف الاختبارات أنها تساعد مصممي البرامج التعليمية على وضع المناهج الصحيحة والمناسبة، فالعلاقة وثيقة بين المنهج والبرنامج والاختبار.⁵

أسس تطبيق الاختبارات اللغوية ومصداقيتها

- 1- الصدق: ما المقصود بالصدق؟ في الحقيقة كثير من المعلمين لا ينتبه إلى صدق الاختبار، الذي يعني قياس مستوى اللغة لدى الطالب بما يناسب المستوى التحصيلي عنده. فنحن نجد أن الاختبار ممثلياً بأشياء لا علاقة لها بأساس الاختبار ومنهجيته⁶. ولنضرب على ذلك مثلاً: عند اختبار مادة النحو للطلاب الأجانب نجد أن المعلم قد حشا الاختبار بكلمات لا يمكن فهمها حتى لدى الطلاب العرب، وبالتالي فإن فكر الطالب يتجه إلى فهم الكلمات وينسى المادة العلمية التي من المفترض أن تقيس مستواه النحوي.⁷
- 2- الثبات: المقصود بالثبات أن الامتحان يعطي نفس النتائج إذا طبق مرة أخرى على مجموعة أخرى بشرط أن تكون الظروف واحدة غير متغيرة بالنسبة لنوعية الطلاب وجنسياتهم والمكان الجغرافي والمستوى التحصيلي والظرف الزمني. في الحقيقة يعتبر شرط الثبات من أهم شروط نجاح الاختبار الجيد،⁸ لأنه يكون كالذهب الذي لا يتغير مع الزمن مع حفظه على قيمته.
- 3- الموضوعية: المقصود بالموضوعية أن يكون صاحب الاختبار بعيد على الأهواء الذاتية التي تتنابح وتسيطر عليه أحياناً. وهذا يحصل مع كثير من المصححين، فنجد أن بعض المدققين والمصححين قد تأثروا بحالات خاصة ربما تنتج من العلاقة مع الطلاب أو بسبب الحالة النفسية لهم⁹.
- 4- التمييز: واحد من أهداف الاختبارات هو إبراز مستوى الطلاب، فيقدر ما يكون الاختبار ناجحاً بقدر ما يقوم بعملية فرز للطلاب وتصنيفهم في مستويات متنوعة، فلا معنى لاختبار يعطيني مستوى واحد للطلاب أو يكون شديد التنوع والاختلاف في المستويات.¹⁰ إن لاختبار الجيد يجب أن يكون متوازناً ومعتدلاً.

الاختبارات بين متعلم اللغة وصاحب اللغة:

من الأسئلة التي تدور في الساحة اللغوية، هل تختلف الاختبارات لمتعلم اللغة من الأجانب عن الاختبارات لأصحاب اللغة نفسها؟

في الحقيقة هذا الموضوع يرجع إلى الأهداف والعملية التعليمية، وبالطبع طالب أجنبي لا يعرف اللغة العربية سيكون الاختبار مختلفاً عن طالب عربي في الأساس هو يعرف الكلمات ويكون تركيزه على الاختبار والمحتوى أكثر من اللغة نفسها. وحتى إن الطلاب الأجانب تختلف الاختبارات فيما بينهم ومرجع ذلك يكون بحسب المعلم والطالب والإمكانيات المتوفرة وإلى موضوع الكفاءة والكفاية اللغوية عند المعلم للأجانب.¹¹ ومن هنا نجد أن متعلمي اللغة العربية من الأجانب في بعض البلاد مختلفون موهبة ومستوى وتحصيلاً. وهذا الذي يمكن أن نقوله ونبحثه في تعليم اللغة العربية في تركيا، حيث نجد أن الطلاب متفاوتون في اكتساب اللغة العربية. وكما هو معروف أن تعليم اللغة العربية في تركيا انتشر في الأونة الأخيرة وتنوعت أقسام اللغة العربية، فأصبحنا نجد أقساماً لتعليم الأدب العربي وأقساماً لتعليم اللغة العربية بمفهومها الحديث وأقساماً للترجمة بين العربية والتركية وأقساماً تتبع لكليات الشريعة والتي تشترط اللغة العربية لإكمال درجة الليسانس، هذا التطور في الأقسام والعدد لحقه تطور في تطوير عملية تعليم العربية منهجاً وأسلوباً وطريقة واختباراً. وقد تم القيام بهذه الدراسة لاختبارات بعض الجامعات التي تطبقها على الطلاب لتقييم مدى اكتسابهم للعربية. وُوعت الجامعات والأقسام في عملية الاختبار، فكانت النتائج تتبع لمدخلين اثنين في إعداد الاختبارات وتقييمها.

- 1- الأقسام التي تدرس اللغة العربية في كليات الشريعة والأقسام التي تدرس اللغة العربية في كليات الأدب.

⁵121 الاختبارات النفسية، ص5

⁶26 العربية لأغراض أكاديمية، ص6

⁷23خطبة مفهوم الاختبارات، ص7

⁸134 تصور لبرنامج تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها عن بعد في ضوء الكفاءة اللغوية، ص8

⁹142 الاختبارات النفسية، ص9

¹⁰93 أساليب تدريس اللغة العربية، ص10

¹¹121 تصور مقترح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مفهوم الكفاءة اللغوية، ص11

من اللافت للنظر أن هذين القسمين يتبعان لنفس المنهج العام في إعداد الاختبارات وإن اختلفت الأساليب والطرق، وهذا المنهج هو المنهج الانفصالي في تحضير الاختبارات إن صح التعبير. و المنهج الانفصالي يقوم على تعليم التراكيب اللغوية المحددة بنسق واحد،¹² فهو يهدف إلى قياس وتقييم جانب واحد من اللغة، فمثلاً كلية الأدب تركز على تعليم القواعد النحوية بشكلها الجامد، وبالتالي يأتي الاختبار متوازياً مع عملية التعليم. وينتج عن ذلك الفصل في المهارات أثناء الاختبارات، فنجد تطور مهارة على حساب مهارة أخرى، فمثلاً نجد أن الطالب لا يهتم بالسؤال والاختبار بقدر ما يهتم بالجانب النحوي التي يبحث عنها، وبالتالي نجده لا يهتم بالسياق ولا بالجملة ولا يحاول أن يفهم النص، لأن تركيزه موجه إلى القاعدة النحوية.¹³ بنفس الأمر نجد هذا المنهج طامعاً لدى طلاب الشريعة حيث نجد أن الاختبارات تركز على الكلمات الإسلامية أو الجانب الإسلامي في الاختبارات، فنجد الاختبارات تتجه نحو أسئلة محددة مثل: أكمل الحديث الشريف التالي أو ترجم الآية التالية.

- الاختبارات المتبعة في المنهج الانفصالي:

● التحديد الصوتي: والذي يطلق عليه عادة فهم المسموع، فيعطى الطالب قطعة من إحدى النصوص ويطلب منه فهم ما يسمع، وللتحديد الصوتي أساليب متنوعة منها: يستمع الطالب لجملة أو عبارة ثم تعرض عليه مجموعة من الصور ويقوم الطالب بتحديد الصورة المناسبة للجملة التي استمع لها، فمثلاً يستمع الطالب لجملة " هذا سيف " وتعرض عليه بعض الصور من مثل " صورة لفصل الصيف " و"صورة للسيف " و"صورة للصف " والطالب يعتمد على حدة سمعه في تمييز الصورة. من الأساليب المتبعة أيضاً في اختبار التحديد السمعي هي يستمع الطالب لثلاث كلمات، اثنتان متشابهتان وواحدة مختلفة، فمثلاً: " حديقة ، حقيبة ، حديقة " وعليه يقوم الطالب بتحديد الكلمتين المتشابهتين. وهذا الأسلوب في الاختبار يقوي عند الطالب حفظ المفردات وتمييزها عن بعضها.¹⁴

● اختبار تعيين المفردات والقوالب: وهذا الاختبار ينمي عند الطالب الذخيرة اللغوية والمفرداتية، ومثال ذلك: يُعطى ثلاث قوالب أو عبارات وليكن " عطلة نهاية الأسبوع " و " عطلة الصيف " و"عطلة رأس السنة " وبعد ذلك يستمع لجملة " قضيت عطلة الصيف في قريتي " ويطلب من المتعلم أن يحدد أي العطل استمع لها.

● اختبار تحليل الجملة: وفي هذا الاختبار يتبع المعلمون أساليب مختلفة وكثيرة ولكن أريد أن أذكر واحداً من هذه الأساليب وهو تفسير عودة الضمير في الجملة: " أخبرني صديق ابني أنه ما نجح في الامتحان " ففي هذا الاختبار يطلب من الطالب تحديد عودة الضمير، وهنا يقوم الطالب بعملية تحليل الجملة ليصل إلى صاحب الضمير. ومن هذه الأساليب أيضاً تحديد الفاعل والمفعول على سبيل المثال فيعطى الطالب جملة " أكل التفاحة الولد " ومثل هذه الجمل تُقدّم في المستويات الأولى على اعتبار أن الفاعل يأتي أولاً في الجملة، فيقوم الطالب بتحليل الجملة بحسب المعنى وليس بحسب الترتيب النحوي.¹⁵

● ترتيب الكلمات: هذا من الأسئلة التقليدية التي تُسأل في اختبارات العربية، لكن المهم هنا أن الكلمات المعطاة غالباً ما تكون متعلقة بقاعدة نحوية، وليس بتعلم العربية كمفردات، وهذا يؤدي إلى التحجر النحوي في ذهن الطالب، فمثلاً يُعطى الطالب جملة متفرقة الكلمات بتشكيل الحركي، مثال: " شرب، الحليب، الولد " ، فالطالب أول ما يفكر بموضوع الحركات، فيرتب الكلمات بحسب الحركات النحوية وليس بحسب فهم المعنى.

● اختبار القوالب النحوية: يختلف اختبار القوالب النحوية بحسب الموضوع والمستوى والأهداف. وفي الحقيقة هذا الاختبار بحسب المنهج الانفصالي لا يعكس الاستخدام الحقيقي للغة وتبدو اللغة مختصرة في القوالب والقواعد النحوية، ولذلك نجد أن الطالب في كليات الأدب والشريعة متعلق بشروحات القاعدة النحوية التي هي في الأساس معقدة للطلاب العرب أنفسهم وخصوصاً أن كثيراً من القواعد النحوية تخضع للاختلافات بين علماء النحو، مما يؤدي إلى ضياع الطالب أثناء الاختبار وبعده إلى الغوص في مسائل عويصة ومعقدة ولا تفيد الطالب الأجنبي في تعلم اللغة العربية.

● اختبار الإملاء: في الحقيقة هذا الاختبار هو تقليدي وقديم ويُمارس في المدارس العربية أي لأبناء اللغة العربية وفي نفس الوقت يستخدمه مدرسو اللغة العربية للأجانب في تركيا. وهذا الاختبار يُعدّ غير ناجع في تعليم اللغة العربية ولا حتى في تقييم الطالب لأسباب كثيرة منها: أنه لا يساعد على الاستماع الفعال للغة لأن ذهن الطالب يرتبط بعملية الكتابة أكثر من السماع، ومن جهة أخرى لا يقوي الذخيرة المفرداتية للكلمات لأنها قد أمليت على مسمع من الطالب. وقد يختلف بعض الباحثين مع هذا الفكر، فقد أثبتت بعض الأبحاث عكس ذلك.¹⁶

12: بناء مقياس للكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية. رسالة دكتوراة غير منشورة، ص 12

13: مقتضيات الكفاءة في تعليم اللغة العربية كلغة إضافية، ص 13

14: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغة أخرى، ص 14

15: تصور لبرنامج تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها عن بعد في ضوء الكفاءة اللغوية، ص 15

16: مقتضيات الكفاءة في تعليم اللغة العربية كلغة إضافية، ص 16

2- الأقسام التي تدرس اللغة العربية في كليات التعليم و الأقسام التي تدرس اللغة العربية في كليات الترجمة.

يوجد تشابه كبير في تدريس اللغة العربية بين هذين القسمين من حيث التعليم والاختبارات التي يضعها المدرسون والمختصون وغالباً ما تخضع هذه الاختبارات للمنهج المتكامل الذي يهتم بتعليم اللغة في المواقف الاتصالية المختلفة للغة والتي تؤثر في إعداد الاختبارات بالملء. ونستطيع أن نقول إن المنهج التكاملي في إعداد الاختبارات على النقيض مع المنهج الانفصالي.

- الاختبارات المتبعة في المنهج المتكامل:

● اختبارات القراءة: وهذه الاختبارات متعددة وكثيرة وتتبع للمستوى والهدف التعليمي، فعلى سبيل المثال من الاختبارات التي تُطبق في هذه الكليات هي أن المعلم يعطي أثناء الاختبار جملة ويطلب منه تفسير مناسباً لها وهنا الطالب سيستخدم كل المهارات لتوضيح وتفسير الجملة، فيستخدم النحو كوسيلة والصرف كذلك ويستخدم مهارات الفهم والتحليل والقراءة المتكررة،¹⁷ ومثال ذلك يُعطى الطالب عدة جمل " أعيش في أنقرة منذ ولادتي " ، " أعيش في أنقرة منذ كنت صغيراً " ، " أعيش في أنقرة من قبل عشرين سنة " ، " أعيش في أنقرة قبل عشرين سنة ". الطالب سيقوم أولاً بفهم الجملة ثم سيقوم بتحليل الكلمات وعملية الربط بينها، وبعده سيختار الإجابة الصحيحة.

● استنتاج الفكرة الرئيسة وفهماها من النص أو من الفقرة: في هذا الاختبار يُقدّم للطالب فقرة أو نص صغير ويطلب منه أن يحدد الفكرة الرئيسة من النص. الطالب هنا سيستغل كل الإمكانيات التي في جيبه من فهم المفردات والعلاقات النحوية وعملية السماع والتأثيرات الصوتية من نبر وتنغيم ومواقف الاستفهام والتعجب وغيرها من العلامات المؤثرة في القراءة والفهم. ومثال ذلك: " تظاهر في المدينة أمس أكثر من ألف شخص احتجاجاً على غلاء الأسعار وقلة فرص العمل وجاءت سيارات الشرطة إلى مكان التظاهر لفض المظاهرة وتشابكت الشرطة مع المتظاهرية وقد جرح ثلاثة أشخاص "

الفكرة الرئيسة للفقرة السابقة هي:

- تظاهر ألف شخص في المدينة

- غلاء الأسعار والبطالة

- جرح ألف شخص في المظاهرة

- المشاجرة بين المتظاهرين والشرطة

● اختبارات التكملة والتنمّة: وهذا الاختبار يُطبق على كل مهارات اللغة من سماع وقراءة وكتابة وفهم وغيرها، فمثلاً يُعطى الطالب قطعة للقراءة ويقوم المعلم بحذف بعض الكلمات من النص ويطلب من الطالب وضع كلمات مناسبة في المعنى والترتيب القواعدي، والطالب سيقوم هنا بملى الفراغات بحسب فهمه وسيختار أقرب المعاني وهذا يحرك ذهن الطالب ويعطي الطالب دينامية في تعلم اللغة أكثر. ومثال ذلك " ذهبت إلى قريتي في الصيف و العطلّة هناك، و أبي في الحقل وعندما رأيت أصبحت سعيداً. الطالب هنا حر في وضع إجابات مناسبة للنص بحسب خبرته والذخيرة اللغوية التي يمتلكها. وهذا الاختبار يناسب المستوى المتقدم نوعاً ما. أما المستوى المبتدئ فيمكن أن نقيد الطالب ببعض المعلومات التي يمتلكها عندها يتحول الاختبار إلى أسلوب آخر.

● الاختبار من متعدد: وهذا الاختبار كما قلنا هو مناسب للمستويات المبتدئة ويقيد الطالب ببعض الأفكار التي يمتلكها. وعادة يكون هدف هذا الامتحان تقوية محفوظات الطالب للانتقال إلى المستوى الآخر. ومثال ذلك " التفاح هو من "

1- الخضراوات

2- الحيوانات

3- الفواكه

4- الأشياء

● اختبار الإنشاء: هذا اختبار تقليدي، لكنه يُستخدم بكثرة في الاختبارات وخصوصاً في كليات تعليم العربية. ونستطيع أن نقول إن هذا الاختبار هو اختصار للمنهج التكاملي في الاختبارات لأنه في الحقيقة يقيس أغلب مهارات اللغة العربية وإن كان بشكل صامت. إن موضوع الإنشاء له علاقة بالكتابة التي

تعبير عن سلامة وصحة أفكار الطالب، فموضوع التعبير هو المحتوى الأساسي لأفكار الطالب، فهذا الاختبار يقيس مدى تفكير الطالب في المحور العامودي والأفقي، وفي نفس الوقت يعبر عن أفكار الطالب الحقيقية وعن شخصيته وطريقة أفكاره وطريقة البناء عنده.¹⁸

● اختبار مهارة الاستماع: كما هو معروف أن الاستماع يشكل الحلقة الأولى في تعلم اللغة، فالطفل عندما يأتي إلى الحياة أول ما تتفتح عنده من حواس هي حاسة السمع التي تعتبر مدخلاً مهماً في تعلم اللغة. واختبار السماع في أقسام اللغة العربية في تركيا يختلف من قسم إلى قسم ولكنني سأحاول أن أجمع بين هذه الأقسام. وعلى العموم فهذه الاختبارات تقيس مجموعة من العناصر التي يجب على الطالب إتقانها ومعرفتها وهي:

- التمييز والتفريق بين الكلمات وخصوصاً المتشابهة منها، كالتمييز بين كلمة " علم " و " قلم " و " حقيبة " و " حديقة " و " تين " و " طين " .
- تمييز الطالب لمسائل التنغيم والنبر، فكما نعرف أن النبر أو التنغيم يمكن أن يغيرا من معنى الكلمة.
- تمييز الطالب لمسائل التعجب والاستفهام والخبر والإنشاء، فكتيراً ما يخرج الخبر إلى معنى الإنشاء من استفهام وأمر وتمن وطلب، وكثيراً ما يخرج الإنشاء إلى معنى الخبر.
- اختبار السرعة في الكلام، فنحن نعرف أن سرعة الكلام في اللغة الأجنبية كثيراً ما تسبب مشكلات لمتعلميها، فلا يستطيعون فهمها على الشكل المطلوب.
- اختبار المفردات عن طريق السماع، وهذا الاختبار عادة يتم عن طريق الاستماع لمقطع تمرّ فيه بعض المفردات التي يقوم المعلم باختبارها، وهنا يوجد فرق بين الاستماع للمفردات بشكلها الجاف والمنفصل عن سياقها النصي وبين وضعها في نص طبيعي، فبعض الأقسام تتبع المنهج المنفصل في اختبار المفردات عن طريق السماع، فمثلاً يطلب المعلم من الطالب أن يرسم بعض ما يطلبه منه كرسمة شجرة أو رسم بيت أو طائرة وغير ذلك.
- اختبار المفردات عن طريق اللوحات، فتعرض على الطالب بعض الصور التي يعبر عنها إما بشكل مفرد أو بشكل جمل متتابعة. وهذا الاختبار يفتح المجال للطالب والمعلم ويترك له الحرية في التعبير والمحادثة ويضع الطالب وجهاً لوجه أمام اللغة. واختبار الصور له تقنيات كثيرة، فعلى سبيل المثال: ينطق المعلم بجمل ما ويعطي الطالب عدة صور ويطلب من الطالب أن يجد الصورة المناسبة للجمل المنطوقة. ويمكن أن تُعكس المسألة فيتناول المعلم صورة واحدة بيده وينطق بعدة جمل ويطلب من الطالب مطابقة أي من الجمل مناسبة لما نطق به.

الخاتمة والمقترحات والتوصيات:

في الحقيقة موضوع الاختبارات من المواضيع المهمة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، لكن هذا الموضوع لا يهتم به على الشكل المطلوب والجاد. وقد توصل هذا البحث إلى عدة نتائج وتوصيات ومقترحات:

- أقسام اللغة العربية في تركيا اتبعت في اختباراتها منهجين اثنين. وكلا المنهجين مبتعدان عن بعضهما لابتعاد أهداف العملية التدريسية، فبعض الأقسام اتبعت المنهج المنفصل في الاختبارات وبعضها اتبع المنهج التكاملي.
- يوجد قصور واضح في عملية إعداد الاختبارات على المستوى الجامعي وعلى مستوى المعاهد الخاصة.
- من المقترحات التي نطالب بها إنشاء لجنة متابعة لاختبارات الجامعات التي تقوم بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- إنشاء فريق عمل دولي يقوم بتنظيم ورش عمل بين المعلمين المختصين على المستوى الدولي.
- إقامة علاقة بين مصممي البرامج الحاسوبية والمعلمين لتحسين عملية التخطيط الحاسوبي وتفعيلها على المستوى الحاسوبي.
- الإكثار من إقامة الندوات والمؤتمرات في مجال الاختبارات والتي بدورها تحفز القائمين والمعلمين على تنشيط مثل هذه الاختبارات وتطويرها.
- إقامة علاقات تبادل بين المختصين والمعلمين بين الجامعات التي تدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- إقامة شبكة إلكترونية مع أصحاب الخبرة يكون الهدف منها التواصل والتوصل لكل جديد في مجال الاختبارات.

المصادر والمراجع

إيمان أحمد هريدي: تصور لبرنامج تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها عن بعد في ضوء الكفاءة اللغوية، مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم، 2007

¹⁸2تصور مقترح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مفهوم الكفاءة اللغوية، ص

تاجوق: خطبة مفهوم الاختبارات الجمّة 1428/1/7هـ

شريف الحبيبي: تصور مقترح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مفهوم الكفاءة اللغوية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة. 2012

عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض 1423هـ .

العربية لأغراض أكاديمية، مجموعة مؤلفين . معهد اللغة العربية / جامعة إفريقيا العالمية، 2012م .

العربية لأغراض أكاديمية، مجموعة مؤلفين . معهد اللغة العربية / جامعة إفريقيا العالمية، 2012م .

فتحي السيد عبد السلام، الاختبارات النفسية ، الفلاح للنشر . 1986

مجلس التعاون الثقافي الأوروبي: الإطار المرجعي الأوروبي للغات، ترجمة علاء عبد الجواد وآخرون، معهد غوته، 2001

محمد السعيد بدوي: مقتضيات الكفاءة في تعليم اللغة العربية كلغة إضافية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1992.

محمد عبد الرؤوف الشيخ: بناء مقياس للكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية. رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية- جامعة طنطا. 1988

محمد على الخولي: أساليب تدريس اللغة العربية، ط1988، دار افلاح للنشر، والتوزيع .

محمود كامل الناقة: أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها: 2001

Kaynakça

Abdul Aziz bin İbrahim Al-Osaili. (1423). AH Diğer Dilleri Konuşanlara Arapça Öğretiminin Temelleri, İmam Muhammed bin Saud İslam Üniversitesi, Riyad.

Bir grup yazar. (2012). Akademik Amaçlı Arapça. Arap Dili Enstitüsü / Uluslararası Afrika Üniversitesi.

Alaa Abdel-Gawad ve diğerleri (2001). Avrupa Kültürel İşbirliği Konseyi: Diller için Avrupa Referans Çerçevesi, çeviren: Goethe-Institut,

Fathi Al-Sayed Abdel-Salam. (86 19). Psikolojik Testler, Al-Falah Yayıncılık.

Iman Ahmed Haredy. (2007). Dil Yeterliliği Işığında Anadili Olmayanlar İçin Arapça Öğretimi ve Öğrenimi Programının Uzaktan Algılanması, Arap Eğitim Teknolojileri Derneği Dergisi.

Mahmoud Kamel Al-Naqa. (2001). Arap Dili Öğretim Materyallerini Hazırlamanın ve Yazmanın Temelleri.

Mohamed Said Badawi. (1992). Ek dil olarak Arapça öğretiminde yeterlilik için gereklilikler, Arap Eğitim, Kültür ve Bilim Örgütü, Tunus.

Muhammad Ali Al-Khouli. (1988). Methods of Teaching the Arabic Language, Yayıncılık ve Dağıtım için Dar Aflah.

Muhammed Abdul Raouf Al-Sheikh. (1988). Yabancı dil olarak Arapça'da bir dil yeterliliği ölçüsü oluşturmak. Yayınlanmamış doktora tezi, Eğitim Fakültesi, Tanta Üniversitesi.

Sherif Al-Habibi. (2012). Dil yeterliliği kavramı ışığında anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi için önerilen bir vizyon, yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kahire Üniversitesi.

Tajuq. (1428). Büyük Sınavlar Kavramı Üzerine Hutbe.

بیگانگی در جامعه شناسی: مورد رمان «همو فابر» اثر ماکس فریش**Muhammet Fatih DEMİRDAĞ¹****APA:** Demirdağ, M. F. (2023) *بیگانگی در جامعه شناسی: مورد رمان «همو فابر» اثر ماکس فریش* *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1014-1020. DOI: 10.29000/rumelide.1285354**چکیده**

مشخص است که صنعتی شدن و جنگ های جهانی متعاقب آن اثرات منفی بر افراد دارد. در آغاز این تأثیرات، بیگانگی فرد ابتدا با خود و سپس با محیط خود است. بیگانگی که در قرن نوزدهم همه فضاهای زندگی انسان را در بر گرفت، مفهومی است که بیانگر احساس جدایی از محیط طبیعی و اجتماعی، کار، کار یا خود است. در جامعه شناسی اگرچه از خود بیگانگی با عباراتی مانند جدایی افراد از وطن و خدا استفاده می شود، اما مفهوم مفهوم در دوره معاصر، بیگانگی فرد از خود است. در این پژوهش به مفهوم بیگانگی از منظر جامعه شناسی و پدیده بیگانگی در اثر «همو فابر» اثر ماکس فریش، نویسنده مهم ادبیات سوئیسی از مجموعه ادبیات جهان پرداخته شده است. «همو فابر» یکی از آثار مهم ماکس فریش که در پژوهش به آن پرداختیم، بیانگر بیگانگی فرد از خود، جامعه و محیط اجتماعی است. به عبارت دیگر، انسان معاصر بیگانه با ذات خود در راستای تحولات تکنولوژی، موضوع اصلی رمان است.

کلیدواژه ها: جامعه شناسی ادبیات، بیگانگی، ماکس فریش

Alienation in sociology: The case of Max Frisch's Novel "Homo Faber"**Abstract**

It is known that industrialization and subsequent world wars have some negative effects on individuals. At the beginning of these effects is the alienation of the individual first to himself and then to his environment. Alienation, which started to encompass all living spaces of human beings in the nineteenth century, is a concept that expresses the feeling of separation from one's natural and social environment, work, labor or self. In sociology, although alienation is used with expressions such as the separation of individuals from their homeland and God, the meaning of the concept in the contemporary period is the alienation of the individual from himself. In this study, the concept of alienation from a sociological perspective and the phenomenon of alienation in the work of "Homo Faber" by Max Frisch, an important writer of Swiss literature from the World Literature series, are discussed. "Homo Faber", one of the important works of Max Frisch, which we discussed in the study, expresses the alienation of the individual against himself, society and social environment. In other words, the contemporary human being alienated from his own essence in line with technological developments is the main theme of the novel.

Keywords: Sociology of Literature, Alienation, Max Frisch**59. Sosyolojide yabancılaşma: Max Frisch'in "Homo Faber" romanı örneği**

Sanayileşme ve akabinde dünya savaşlarının bireyler üzerinde bazı olumsuz etkilerinin olduğu bilinmektedir. Bu tesirlerin başında da bireyin önce kendine ve daha sonra çevresine yabancılaşması gelmektedir. On dokuzuncu yüzyılda insanın bütün yaşam alanlarını çepçevre kuşatmaya başlayan yabancılaşma, insanın doğal ve sosyal çevresinden, işinden, emeğinden ya da kendi benliğinden ayrılma duygusunu ifade eden bir kavramdır. Sosyolojide yabancılaşma bireylerin yurdundan ve

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Sosyolojisi (Hakkari, Türkiye) mfatihdemirdag@hakkari.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3179-7994 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285354]

tanrıdan ayrılması gibi ifadelerle kullanılmasına karşın çağdaş dönemde kavramın içerdiği anlam, bireyin kendine uzaklaşmasıdır. Bu çalışmada, sosyolojik açıdan yabancılaşma kavramı ve Dünya Edebiyatı serisinden İsviçre Edebiyatı'nın önemli yazarı Max Frisch'in "Homo Faber" adlı eserindeki yabancılaşma olgusu ele alınmıştır. Çalışmada ele aldığımız Max Frisch'in önemli yapıtlarından biri olan "Homo Faber", bireyin kendisine, topluma ve sosyal çevresine karşı yabancılaşmasını dile getirmektedir. Başka bir ifadeyle teknolojik gelişmeler doğrultusunda kendi özüne yabancılaşan çağdaş insan, romanın ana temasıdır.

Anahtar kelimeler: Edebiyat Sosyolojisi, Yabancılaşma, Max Frisch

۱. معرفی

بیگانگی به عنوان یک مفهوم، موضوع مهمی است که در تاریخ اندیشه جامعه‌شناسی و سایر رشته‌های مربوط به انسان مورد تأکید و بررسی قرار گرفته است. در واقع، مردم در رابطه با بسیاری از حوزه‌های مختلف زندگی، فرآیند بیگانگی را تجربه می‌کنند. در این زمینه، مردم با ذات خود، طبیعت، محصول کار خود و سایر افراد بیگانه می‌شوند. از نظر ریشه‌شناسی مشخص شده است که بیگانگی از ریشه فارسی «وحشی» گرفته شده است. واژه‌های «اعتراب» در عربی، «entfremdung» در آلمانی، «بیگانگی» در فرانسه و انگلیسی با مفهوم «alienation» مطابقت دارند (گیلاس، ۲۰۱۱: ۱۴۹-۱۵۰).

بیگانگی را می‌توان تبدیل زندگی فرد به شیوه‌ای از زندگی که بر خلاف ذات خود او یا به سبک زندگی (نامناسب) مغایر با طبیعت انسان است، تعریف کرد. علاوه بر این، بیگانگی را می‌توان به عنوان وضعیتی نیز بیان کرد که در آن افراد از موضوع زندگی دور می‌شوند و به موضوع زندگی تبدیل می‌شوند. زیرا نظم سرمایه‌داری؛ فرد به یک «مصرف‌کننده هم‌نوع» و یک مصرف‌کننده خالص تبدیل می‌شود که هدفش تنها داشتن اشیاء بیشتر و مصرف/استفاده بیشتر است (فروم، ۱۹۹۵). در این نظام، کار و تولید در نیمی از زندگی انسان صورت می‌گیرد، در حالی که مصرف، نیمی دیگر را احاطه می‌کند. در مصرف، افراد در عصر صنعتی بیشتر و بیشتر وابسته و از خود بیگانه می‌شوند، به عبارت دیگر مانند یک ربات خودکار (پارس، ۱۳۶۱).

در این پژوهش پس از بررسی مفهوم بیگانگی در بستر جامعه‌شناختی، به زندگی ماکس فریش و سپس پدیده بیگانگی در رمان «همو فابر» اشاره می‌شود. زیرا فریش در چارچوب نقد فرد و جامعه، ضمن توصیف انسان مدرن در بحران هویت در آثارش، مرزهای ژانر روایی را با عناصر آوانگارد در رمان‌های خود جابجا کرد (مردانلی و ممدوف، ۲۰۲۲: ۱۴۳). علاوه بر این، ماکس فریش مشکلات اجتماعی را در آثارش در دستور کار قرار داد و با پرداختن به موضوعاتی که بشریت را در آثارش مختل می‌کند، یک آگاهی مؤثر را ایجاد کرد.

۲. مفهوم بیگانگی

در بافت جامعه‌شناختی، بیگانگی وضعیتی است که در آن فرد در برابر گروهی که عضو آن است قرار می‌گیرد (دونمزر، ۱۹۸۴: ۲۰۲). در جامعه‌شناسی و روانشناسی مدرن، بیگانگی به عنوان حالتی از بیگانگی شدید و شدید از جامعه، با افراد دیگر یا با خود تعریف می‌شود (کزل چلیک و ارجم، ۱۹۹۲). در تعریفی دیگر، بیگانگی به این معناست که فرد از خود، محصولی که تولید کرده، و عادت طبیعی، فرهنگی، اجتماعی و روانی که در آن زندگی می‌کند دور می‌شود، اما تحت سلطه و عزم آنها به زندگی خود ادامه می‌دهد (بیلماز و ساریکایا، ۲۰۰۹).

وقتی به چارچوب نظری در مورد بیگانگی نگاه می‌کنیم، مشاهده می‌شود که ف. هگل (۱۷۷۰-۱۸۳۱) ابتدا معنایی فلسفی به این مفهوم داد و موضوع از خود بیگانگی را یکی از موضوعات اصلی فلسفه خود قرار داد. همانطور که هگل بیان می‌کند، بیگانگی در نتیجه تمایز بین وجود فیزیکی، زیستی و معنوی فرد رخ می‌دهد. فرد از محیط خود و خود بیگانه می‌شود و دیگر خود را به عنوان موجودی احساس و متفکر نمی‌پذیرد (سالرنو، ۱۳۸۲: ۵۳).

هنگامی که به هورویتز نگاه می‌کنیم، او سه توضیح در رابطه با بیگانگی ارائه کرد و اظهار داشت که بیگانگی به معنای جدایی شدید از اشیاء کیهانی است که در آن زندگی می‌کنیم، ثانیاً از افراد و ثالثاً از افکار دیگران در مورد جهانی که در آن زندگی می‌کنیم. در عین حال، از خود بیگانگی به عنوان جدایی فرد در نگرش خود با سایر عناصر محیط، یعنی انزوای شناختی او از محیطی که در آن زندگی می‌کند، توصیف شده است (نیر و وهر، ۱۳۸۹: ۶۰۱).

از سوی دیگر، اندیشه مارکس درباره بیگانگی این است که بیگانگی پدیده ای است مرتبط با کار و روابط صنعتی (ویلیامز، ۱۹۹۵: ۲۹). از این نظر، بیگانگی در مارکس با جدایی طبقه از جامعه بی طبقه مرتبط است، زیرا پیوند بین نیروهای تولیدی و روابط آنها به توسعه جامعه به عنوان یک کنش تاریخی منجر می شود. به طور کلی، مشاهده می شود که مارکس در پنج بعد به بیگانگی می پردازد.

»* از دست دادن کنترل فعالیت های انسانی بر محصول آن.

* ویژگی های آسیب شناختی در روابط اجتماعی مانند حسادت، رقابت، بی اعتمادی، خصومت به همکاری احتمالی، ارتباط معنادار و مراقبت از ارضای نیازهای دیگران.

* فعالیت های خلاقانه و اوقات فراغت.

* از دست دادن هویت خود (خود)، تکه تکه شدن خود و بیگانگی آنها از یکدیگر.

* بیگانگی انسان از طبیعت» (یلماز و سارپکایا، ۲۰۰۹).

دورکیم جامعه شناس به جای پرداختن مستقیم به مفهوم بیگانگی، بر مفهوم «آنومی» که همراه با این مفهوم ذکر شده است، تمرکز کرد. این مفهوم گاهی مینای تعاریف بیگانگی را تشکیل می دهد (بابور، ۱۳۸۸: ۱۴). بر اساس مفهوم دورکیم از بیگانگی کیفی، جامعه در حال توسعه متعاقباً دچار آنومی می شود (وگمت، ۱۹۷۶: ۱۷). در این زمینه تحول اجتماعی در جوامعی رخ می دهد که بر حسب نوع همبستگی ابراز شده توسط دورکیم به دو دسته اصلی همبستگی مکانیکی و ارگانیک تقسیم می شوند. جوامع در مرحله همبستگی مکانیکی؛ پیوندهای خویشاوندی، وفاداری به ارزش ها و هنجارهای سنتی ضروری است، سواد، تقسیم کار و فردگرایی هنوز به اندازه کافی توسعه نیافته است. این جوامع دارای آگاهی مشترکی هستند که از شباهت افراد از نظر رفتار و قضاوت های ارزشی ناشی می شود (کیلیچ، ۲۰۰۹). از سوی دیگر، جوامع ارگانیک نقطه مقابل جامعه صنعتی هستند و جامعه ای که به این طبقه تبدیل می شود، آنومی نیز به همراه دارد. علاوه بر این، دورکیم در اثر خود با عنوان «خودکشی» بیان می کند که شرایط اجتماعی ایجاد شده توسط صنعت و تجارت مدرن با ایجاد بی نظمی و تحریک آن، سطح بیگانگی کارگران را افزایش می دهد و این امر آشکارا بر میزان خودکشی تأثیر می گذارد (دورکیم، ۲۰۰۲: ۲۹۵).

از سوی دیگر، پیتر ال. برگر، از منظر دینی به بیگانگی پرداخت. او با پرداختن به ویژگی های بیگانگی و ضدبیگانگی دین، بر کارکرد دوگانه دین تمرکز کرد. او می گوید دین با دادن تصویری از تداوم و تغییر ناپذیری به نظم اجتماعی مشروعیت می بخشد و با ایجاد موقعیت هستی شناختی نهایی و معتبر از واقعیت و نهادهای تعریف شده اجتماعی محافظت می کند. علاوه بر این، به عقیده برگر، دین همچنین می تواند از راهبردهایی حمایت کند که از خود بیگانگی را با انطباق با نظام اجتماعی مهار می کند (برگر، ۲۰۰۰: ۷۱-۸۰-۱۴۷).

همانطور که ا. فروم بیان می کند، جامعه مدرن و فرد مدرن در وضعیت فروپاشی یا هرج و مرج هستند. به گفته اوزبورت (۲۰۰۵)، این بحران با مفهوم بیگانگی مواجه می شود. فروم از نظر بیگانگی تا حد زیادی از مارکس و فروید الهام گرفت (سیله، ۲۰۰۵). مارکس اظهار داشت که بیگانه ترین طبقه اجتماعی طبقه کارگر است، در حالی که فروم استدلال می کرد که بیشتر بشریت بیگانگی را تجربه می کند. او به جای هویت کارکنان و ویژگی های افراد، بر هویت مصرف کننده تمرکز کرد (تولان، ۱۹۸۱). علاوه بر این، فروم به جای تأثیرات بیرونی، بر تأثیر تجربیات شخصی بر بیگانگی متمرکز شد (ارگیل، ۱۹۸۹).

علی شریعتی به بیگانگی در بستر زندان انسان پرداخت. نیروهایی که انسان را مجبور به کلیشه شدن در چهار بعد می کنند و او را به تعینات خاصی می کشانند، شریعتی به عنوان چهار سیاه چال انسان نام می برد. این چهار بعد که مردم را تحت سلطه خود قرار می دهند و به جای آنها انتخاب می کنند. از طبیعت، تاریخ، جامعه و خود انسان تشکیل شده است. این چهار سیاه چال در زندگی انسان به عنوان تعیین طبیعت و تاریخ و جامعه و در نهایت به عنوان تعیین خود انسان جلوه گر می شود. فردی که ذاتش مبتنی بر توحید است با این تعینات از هم گسسته و از خود بیگانه می شود و سپس از خود بیگانه می شود یا از خود جدا می شود. در نتیجه، به جای موجودی اراده ای که با انتخاب های آزادانه اش خود را می سازد، خود را به فردی بلا تکلیف تبدیل می کند که در مناطق خاصی گرفتار شده است (شریعتی، ۲۰۱۳).

در جامعه شناسی ترکیه مشاهده می شود که در آثار جمیل مریچ به دو نوع اصلی بیگانگی اشاره شده است. اولین نوع از این گونه شناسی ها بیگانگی در سطح تمدن است. بیگانگی یک تمدن از خود است. نوع شناسی دوم، بیگانگی یک فرهنگ از خود است. در این زمینه، در گونه شناسی اول، بیگانگی تمدن اسلامی از سرچشمه های خود یا جدایی از آنها و در دیگری، از خودبیگانگی فرهنگ ترک موضوع مهمی است. در نهایت، در هر دو نوع از خود بیگانگی، ممکن است فرد از ریشه خود دور شود، از منابع خود جدا شود و سپس نتواند خود را بشناسد (تشدلن، ۲۰۱۰: ۳).

در نهایت می توان ویژگی های بیگانگی را به صورت زیر بیان کرد:

* بیگانگی در مورد بیگانگی کسی یا چیزی از کسی یا چیزی است.

* بیگانگی برای انسان فطری است.

* بیگانگی در مراحل اولیه زندگی تولید می شود.

* می توان گفت بیگانگی نشان دهنده پیوند گرم با محیط اجتماعی افراد است.

* در شکل مدرن از خود بیگانگی، تأثیر نیروهای مختلف شتاب یافته بین افراد و محیط آنها نیز مهم است.

* در از خود بیگانگی، روابط انسانی مختلف مانند رقابت بیش از حد، حسادت، نافرمانی متقابل و پرخاشگری می تواند رخ دهد» (شیمشک و همکاران، ۲۰۰۶).

۳. زندگی ماکس فریش

ماکس فریش که در سال ۱۹۱۱ در زوریخ چشمان خود را به جهان گشود، در ادبیات آلمان جایگاه مهمی دارد. پدر ماکس فریش فرانتس برونو فریش معمار بود و مادرش کارولینا بتینا فریش بود. مشخص است که نویسنده در سال های ۱۹۳۶ و ۱۹۴۰ در دانشگاه فنی زوریخ معماری خوانده است. همچنین مشخص است که فریش دو ازدواج داشت. این نویسنده که مدتی در کشورهایمانند سانفرانسیسکو، نیویورک و مکزیک اقامت داشت، تجربیات خود را در این کشورها به آثار خود منعکس کرد. رمان «همو فابر» که در این پژوهش به آن پرداختیم، یکی از این تجربیات است.

ماکس فریش در ۴ آوریل ۱۹۹۱ در زوریخ سوئیس در سن ۸۰ سالگی درگذشت. به وصیت او پیکرش سوزانده شد و خاکسترش توسط دوستانش در آتش پراکنده شد. م. فریش در آثار خود بیشتر به روابط زن و مرد و بیگانگی در چارچوب مسئله هویت می پردازد. آثار اصلی او را در زیر فهرست می کنیم.

• پاسخ به سکوت

• همو فابر

• ریش آبی

• سبک ها

• کنت اودرلند

• مونتاک

• آندورا

• سوالات-سوالات-سوالات

• انسان چیست؟

• خاطرات ۱۹۴۶-۱۹۴۹

• دون خوان یا عشق هندسه

• *Bidermann Und Die Brandstifter*

• رویای داروساز لوکارنو

• زندگینامه

• خاطرات ۱۹۶۶-۱۹۷۱

• دفتر خاطرات

• بگذار نام من گانتنبین باشد

• پیچ چوب پنبه

• ۲ بازی تعداد اودرلند - سانتا کروز

• روزهای زندان

۴. «هومو فابر» و بیگانگی

عنوان کتاب؛ ماکس فریش (۱۹۸۸)، (مترجم: سزر دورو)، استانبول: انتشارات جان، شماره صفحه، ۲۲۴.

کلمه لاتین "Homo Faber"; کلمه "faber" که معادل لاتین کلمه "tektön" است و مربوط به "facere" (به معنای تولید کردن، انجام کاری) است، به عنوان ریشه برای توصیف هنرمند و سازنده ای استفاده می شود که مواد سختی مانند سنگ یا چوب را پردازش می کند. (Kılıç Cepdibi, ۲۰۱۷: ۷۶). عنوان اثر، «هومو فابر»، لقبی است که هانا به والتر (والتر فابر: قهرمان رمان)، زنی که در جوانی عاشق او شده بود، داده است.

اثر ماکس فریش، هومو فابر، درام انسان معاصر را به ما ارائه می دهد که در شخصیت والتر فابر، قهرمان رمان، همیشه پاهای خود را بر زمین می گذارد، تنها به عقل معتقد است و جهان بینی خود را می سازد. فقط در فناوری و اندازه گیری های ریاضی (پوزیتیویست). قهرمان پنجاه ساله این رمان، مهندس مقیم نیویورک است که متخصص سدسازی است و به سرنوشت اعتقادی ندارد، اما همچنین معتقد است که هر چیزی که در زندگی ممکن است برایش اتفاق بیفتد با مهارت های خودش اتفاق می افتد. والتر فابر، قهرمان کار و کارگردانی وقایع، مهندسی است که دنیای درونی خود را نقاب می زند. این ماسکی که بر سر می گذارد مانعی برای دیدن حقیقت بوده است.

اثر ماکس فریش «هومو فابر» که برای اولین بار به ترکی با عنوان «عشق اشتباه» ترجمه شد، اثری فناوری است که فرد را به یک ربات تبدیل می کند، عاری از احساسات، جدا از هموعاشش، وجود طبیعت و انسان را به هم متصل می کند. به فناوری (علم)، خالی از باور و بی معنا، با حوادثی که یک زندگی را حفظ می کند، اما در نهایت تجربه می کند، که زندگی انسان از ذهن پاک تشکیل نمی شود. برعکس، درباره زندگی یک مهندس است که متأسفانه دریافته است که عقل را می توان در پرتو احساسات و شهود معنا کرد.

Mوضوع دیگری که در هومو فابر بیان شده مشکل هویت است. وقتی مفهوم هویت در نظر گرفته می شود، مشاهده می شود که هویت اجتماعی متعلق به فضایل مشابه جامعه است و هویت فردی متعلق به فضایل فردی خود فرد است. ساختارهایی مانند خانواده و جامعه که فرد در آن به دنیا آمده و رشد یافته و محیط اجتماعی او محیطی را برای افراد فراهم می کند که از برخی جهات آن ها را فیلتر کرده و سهمیه هایی را به همراه داشته باشد. فرد این آزادی را ندارد که فردیت خود را آزادانه و مستقلانه آنطور که می خواهد زندگی کند، زیرا تجربه درگیری با محیط اجتماعی اجتناب ناپذیر است. افرادی که می خواهند با تاکید بر شایستگی های فردی خود را درک کنند و خود را نشان دهند، باید از توان مالی، جایگاه و منزلت و... استفاده کنند. آنها خود را از جامعه جدا می کنند و سعی می کنند عادت خود را ایجاد کنند. به این ترتیب، فرد ارزش های اجتماعی که به آن تعلق دارد را انکار می کند و ممکن است توسط خانواده، جامعه، ملت و دوستان خود طرد شود. در نهایت، فرد به سمت فرآیندی می رود که با انتزاع از عناصری که به شکل گیری شخصیت او کمک کرده اند، فضایل مشخصه شخصیت خود را از دست می دهد.

در پایان کتاب، فابر از انسانی که به عنوان یک ماشین/ربات زندگی می کند، به دور از شهود درونی در جریان رویدادهای تصادفی، به فردی تبدیل می شود که با واقعیت های غیرقابل محاسبه و اندازمگیری سرنوشت مواجه می شود.

۵. نتیجه گیری

می توان گفت که از خود بیگانگی نوعی از دست دادن هویت و انحلال جامعه شناختی با توجه به مکان، زمان، ارزش ها و نقش های اجتماعی است. این مفهوم موضوعی است که ابتدا هگل به آن پرداخته و سپس برخی از متفکران مانند فویرباخ، مارکس و سیمن به آن پرداخته اند. می توان گفت بیگانگی که در پژوهش به آن می پردازیم، بیگانگی انسان از انسان بودن است. بیگانگی انسان از حالت انسان بودن؛ از دست دادن صفات ذاتی است که انسان را به عنوان انسان ایجاد می کند، نابودی، زوال و زوال مراحل طبیعی، اجتماعی، فرهنگی و روانی وجود انسان، جدایی و جدایی افراد از یکدیگر در روابط اجتماعی خود. در این جهت، بیگانگی به معنای بیگانگی از خود، با شیئی که تولید کرده است، از محیط طبیعی و فرهنگی که در آن زندگی می کند، است.

نویسنده در اثری که گفتیم سعی کرده است بیان کند که تأثیرات منفی فناوری بر فرد بر بیگانگی فرد از ذات خود تأثیر می گذارد. در آثار فریش، موقعیتی وجود دارد که فردی که به دلیل تأثیرات منفی تکنیک از ذات و ارزش خود بیگانه شده است، متوجه می شود که در تمام زندگی خود اشتباه کرده است.

منبع

- Akarsu, B. (1998). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İnkılap Kitabevi: İstanbul.
- Babür, S. (2009). "Turizm Sektöründe Örgütsel Yabancılaşma: Antalya Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerine Yönelik Bir Araştırma", *Yüksek Lisans Tezi*, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Berger, P. L. (2000). *Kutsal Şemsiye*. (Çev. A. Coşkun), İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Dönmezer, S. (1984). *Sosyoloji*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Durkheim, E. (2002). *İntihar*. (Çev. Ö. Ozankaya), İstanbul: Cem Yayınları.
- Ergil, D. (1980). *Yabancılaşma ve Siyasal Katılma*. Ankara: Olgaç Yayınevi.
- Fromm, E. (1995). *Umut Devrimi İnsancillaşmış Bir Teknolojiye Doğru*. (Çev. Ş. Yeğin), Payel Yayınevi: İstanbul.
- Kılıç, Z. (2009). "Klasik Türk Şiirinde Yabancılaşma, Yalnızlık, Ferdietçilik ve Ötekileştirme", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt:2, Sayı:9.
- Kılıç, C. A. (2017). "Homo Faber'in Dünyasından Animal Laborans'ın Zaferine: Hannah Arendt'in Politika Teorisinde Totaliter Tahakkümün Vücut Bulduğu İnsanlık Koşulu Üzerine Bir İnceleme", *Siyasal: Journal of Political Sciences*, 27(1), İstanbul Üniversitesi Yayınevi.
- Kızılçelik, S., Erjem, Y. (1992). *Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü*, Göksu Kitabevi: Konya.
- Kiraz, Sibel (2011). "Yabancılaşmanın Kökeni Üstüne." *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(Güz): 147-169.

- Merdanlı, H., Memmedov, R. (2022). "Max Frisch ve Fredrich Dürrenmatt Eserlerinde Paraleller", *TURAN-SAM*, Yıl: 2022; Ay: Mart; Cilt: 14/Kış, Sayı: 53, ss. 142-147.
- Nair, Nisha ve Vohra, Neharika (2010). An Exploration of Factors Predicting Work Alienation of Knowledge Workers. *Management Decision*, 48(4), s. 600-615.
- Özyurt, C. (2005). *Modern Toplumun Çözümlemesi*, Açılım Kitap: İstanbul.
- Pars, E. (1982). *İşbölümü, Yabancılaşma ve Sosyal Politika Kuramsal Bir Yaklaşım*, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları: Ankara.
- Salerno, R. A. (2003). *Landscapes of Abandonment Capitalism, Modernity and Estrangement*, State University of New York Press, New York.
- Silah, M. (2005). *Endüstride Çalışma Psikolojisi*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Şeriatı, A. (2013). *İnsanın Dört Zindanı*, Fecr Yayınları: Ankara.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemici, T., & Fettahlıoğlu, T. (2006). *Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması*, 14. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Erzurum.
- Taşdelen, V. (2010). "Cemil Meriç'te Yabancılaşma Sorunu", *Hece*, Bir Entelektüel Tedirgin-Cemil Meriç, Year 14, Issue 157, January, page 87-95.
- Tolan, B. (1981). *Çağdaş Toplumun Bunalmı Anomi ve Yabancılaşma*, Ankara İktisadi Ve Ticari Bilimler Akademisi Yayınları: Ankara.
- Wegmet, L. J. (1976). "Relationships Between Scales of Alienation and Levels of Moral Judgement", Master Dissertation, Universtiy of Wyoming, Wyoming.
- Williams, A. M. M. (1995). "An Anlysis of the Instructional Leadership Behaviour of Suburban Middle School Principals Regarding the Level of Alienation of Eight Grade Male Students", *Doctorate Dissertation*, Texas Southern University, Texas.
- Yılmaz, S., Sarpkaya, P. (2009). "Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma ve Yönetimi." *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, c.6, s.1.

60. Arap dilinde edebî bir tür olarak risâle geleneği: el-Hârizmî'nin Rasâil adlı eseri çerçevesinde bir inceleme

Abdullah GÜMÜŞSOY¹

APA: Gümüşsoy, A. (2023) Arap dilinde edebî bir tür olarak risâle geleneği: el-Hârizmî'nin Rasâil adlı eseri çerçevesinde bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1021-1033. DOI: 10.29000/rumelide.1285357

Öz

Ebû Bekir el-Hârizmî (ö. 383/993) IV/X. yüzyılda Abbâsîler döneminde yaşamış önemli bir Arap edîbi ve şairidir. Arap Edebiyatı'na dair şiir, nesir ve halk arasında yaygınlaşan özdeyişleri cem ettiği emsâl (meseller) gibi çeşitli edebî türlerde eserleri vardır. Arap şiiri konusundaki yetkinliği, Dîvân sahibi bir şair olmasının yanı sıra el-Hârizmî'nin asıl şöhreti, seci esasına dayalı sanatlı nesir türünde yazılmış risâlelerine dayanmaktadır. Emevîler döneminde doğup gelişmeye başladığı, Abbâsîler döneminde gelişerek zirve noktaya ulaştığı kabul edilen söz konusu bu üslûbun en önemli temsilcilerinden biri de Ebû Bekir el-Hârizmî'dir. Bu çalışmada Arap Edebiyatı'nda önemli bir yeri olan risâle geleneğinin doğuşu ve gelişimi süreci bağlamında Ebû Bekir el-Hârizmî'nin ilmî kişiliğinin yanı sıra "Rasâilu'l-Hâvârizmî" adlı eseri ele alınmıştır. Makale üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde Arap Edebiyatı'nda önemli bir yeri olan risâle kavramı ve edebî bir tür olarak risâle geleneğinin doğuşu, gelişim süreci, birinci bölümde ise Ebû Bekir el-Hârizmî'nin hayatı, ilmî kişiliği ve eserleri hakkında özet bilgiler sunulacaktır. İkinci ve son bölümde ise el-Hârizmî'nin "Rasâilu'l-Hâvârizmî" adlı eserinden sayıları 150'yi geçen, arkadaşlarına, devlet adamlarına, öğrencilerine, döneminin edip ve şairlerine çeşitli konularda yazdığı, aynı zamanda el-Hârizmî'nin dilini, üslûbunu, çeşitli konulardaki duygu ve düşüncelerini yansıtan, dönemin sosyo-kültürel durumu hakkında önemli bilgiler sunan mektuplarından örnekler eşliğinde söz konusu eserin içeriği, ilmî değeri ve Arap Dili ve Edebiyatına özellikle bu alanda sağladığı katkıları incelenecektir.

Anahtar kelimeler: el-Hârizmî, Arap Edebiyatı, risâle, nesir

The tradition of risale as a literary genre in the Arabic language: A study in the framework of al-Harizmi's "Rasail"

Abstract

Abu Bakr al-Harizmi (d. 383/993) was an important Arab scholar and poet who lived during the Abbasid period in the 9th and 10th century. He has various literary works in different genres of Arabic literature. In this research, the scientific personality of Abu Bakr al-Harizmi and his work "Rasa'il al-Harizmi" were examined in the context of the emergence and development of the important tradition of treatise in Arabic literature. The article is divided into three parts. The introduction explains the concept of the treatise and the emergence and development of the treatise tradition as an important literary genre in Arabic literature. The first part provides an overview of Abu Bakr al-Harizmi's life, scientific personality, and works. The second and final part analyzes the content, scientific value, and contributions of "Rasa'il al-Harizmi" to Arabic language and literature, especially in the field of treatise, through examples from the over 150 letters he wrote to his friends, government officials,

¹ Dr., Diyanet Akademi Dini İhtisas Eğitim Merkezi (Ankara, Türkiye) abdgumussoy@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3002-1094 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285357]

students, and fellow poets on various topics, reflecting his language, style, emotions, and thoughts, and providing important information about the socio-cultural situation of the period.

Keywords: al-Harizmi, Arabic literature, treatise, prose

Giriş

Risâle (رسالة) kelimesi (أرسل) “ersele” fiilinin mastarı olan (إرسال) “irsâl” kelimesinin ismi olup, sözlükte “yazılı veya sözlü mesaj iletme, elçilik, gönderilen şey” gibi anlamlara² gelmekle birlikte kullanıldığı bağlama göre zaman içerisinde çok çeşitli manalar kazanmıştır. Kur’an-ı Kerim’de “mesaj, elçilik görevi, vahyedilen haberler ve nasihat” anlamlarında müfred ve cemî şekliyle on yerde geçmektedir.³ Günümüz modern Arapçasında ise “mektup, araştırma, monografi, makale, tez, (ör; رسالة الدكتوراه: *doktora tezi*, رسالة الماجستير: *yüksek lisans tezi*), yayın” gibi anlamlara gelmektedir.⁴

Risâle kavramının edebî bir tür olarak anlam kazanıp yaygın bir geleneğe dönüşmesi sürecini inceleyen araştırmacılar, İslam öncesi Câhiliye dönemi, Hz. Peygamber ve Râşit Halifeler dönemi ve Emevî-Abbâsîler dönemi olmak üzere genel olarak üç merhalede değerlendirmişlerdir. (Küçüksarı. S. 310) Câhiliye döneminde Arapların birbirleriyle yazıştıkları, resmî yazışmalar yapmakla görevli kâtiplerin varlığı bilinmekle birlikte bu türde yapılan yazışmalar edebî bir tür olma niteliğine sahip değildi.⁵ Hz. Peygamber döneminde ise, İslam’ı tebliğ etmek amacıyla Hz. Peygamber komşu devlet yöneticilerine davet mektupları göndermiştir. Bu mektuplarda da edebî bir gaye gözetilmemiş, sade bir dil kullanılmış, anlatılmak istenen husus en yalın bir şekilde, çok uzun olmayan öz ifadelerle dile getirilmiştir.⁶ Bu dönemde yazılan bazı davet mektuplarının giriş kısımlarında yer alan “Bu, Allah’ın Rasûlü Muhammed’in yazdığı bir kitaptır” (Taberî, 1986, II/200) ifadesinden davet mektuplarına “kitap” adı verildiği anlaşılmaktadır. Kitâp kelimesi yerine risâle kavramının, bir terim anlamı kazanarak “bilgilerin aktarıldığı yazılı belge” manasında kullanımının ilk olarak Emevîler döneminde halife Hişâm b. Abdülmelik (ö. 125/743) zamanında başladığı kabul edilir.⁷ Bu değişim süreci, bir diğer Emevî halifesi olan Mervan b. Muhammed (ö. 132/750) döneminde, halifenin kâtiplik vazifesini yapan Abdülhamid el-Kâtib’in (ö. 132/750) kendine has üslûbunu yansıttığı ve daha uzun yazdığı risâleler ile gelişim sürecine girmiştir. Hatta bazı araştırmacılara göre risâle üslûbunun Abdülhamîd el-Kâtib ile başladığı ve bu üslûbun kurucusunun Abdülhamîd el-Kâtib olduğu kabul edilir.⁸

Abbâsîler dönemiyle birlikte gerek üslûp ve muhteva, gerekse kullanım yaygınlığı açısından risâlelerin gelişim kaydettiği görülmektedir. Muhteva açısından incelendiğinde risâlelerin oldukça büyük bir çeşitliliğe ulaştığını söylemek mümkündür. Devlet ricâlinin birbirlerine yazdıkları, resmî konuları içeren ve “sultâniyyât” olarak isimlendirilen risâle türünün yanı sıra, hoca, talebe ve arkadaşların birbirlerine yazdıkları tebrik, taziye, teselli vb. konularda ihvâniyyât türü risâle örnekleri yaygın olarak görülmeye başlanmıştır.⁹

² Mütercim Asim Efendi (2013). *el-Okyânûsu'l-Basît*, Yazma Eserler Kurumu, 5/4516.

³ Abdülbâkî, Muhammed Fuâd (1945). *el-Mu’cemu'l-Mufehres li Elfâz'il-Kur'an*, Matbaatu Dâri'l-Kutubi'l-Mısriyye, s. 319.

⁴ Er, Rahmi (2008). “Risâle”, *DİA*, XXXV, 112.

⁵ Dayf, Şevki (2003). *Târîhu'l-edebî'l-Arabî el-Asru'l-Câhîlî*, Dâru'l-Me'ârif, s. 398.

⁶ Bulut, Ali (2021). “Arap Edebiyatında İnşâ Sanatının Ortaya Çıkışı ve Başlıca Temsilcileri.” *İslâm'da Medeniyet Bilimleri Tarihi*, İbn Haldun Üniversitesi Yayınları, s. 331-360.

⁷ Durmuş, İsmail (2004). “Mektup”, *DİA*, XXIX, 14.

⁸ Seâlibî, Ebû Mansûr (1983). *Yetîmetu'd-dehr*, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, III, 183; Zeydan, Corci (1911). *Târîhu âdâbi'l-luğati'l-Arabiyye*, Dâru'l-Hilâl, I, 310.

⁹ Zeyyât, Ahmed Hasan (ty.). *Târîhu'l-edebî'l-Arabî*, Dâru Nahdati Mısır, s. 215-218.

Edebî üslûp açısından risâlelerde öne çıkan en önemli özellik, seci sanatı başta olmak üzere özellikle hicrî IV. yüzyıldan itibaren daha yoğun bir şekilde cinâs, iktibâs, tazmin, tıbâk gibi bir çok bed'î sanatın büyük bir ustalikle etkili bir şekilde kullanılmasıdır.¹⁰

Emevîler döneminde Abdülhamîd el-Kâtib ile başlayan risâle türü örnekler, Abbâsîler döneminde daha da gelişerek yaygınlaşmıştır. Özellikle Abbâsîler döneminde bu alanın öncülere diyebileceğimiz ve risâleleri günümüze kadar ulaşmış olan Arap edipleri arasında İbnu'l-Mukaffâ (ö. 142/759), Sehl b. Hârûn (ö. 215/830), el-Câhız (ö. 255/869), İbnu'l-'Amîd (ö. 360/970), çalışmamızın mihrimini oluşturan el-Hârizmî (ö. 383/993) ve Bedüzzamân el-Hemedânî (ö. 383/993) yer almaktadır.

Risâle kavramı ve edebî bir tür olarak risâle geleneğinin doğuşu ve gelişim süreci ile ilgili yukarıda zikredilen genel bilgiler verildikten sonra çalışmanın kalan bölümünde Hârizmî'nin hayatı, ilmî kişiliği ve eserleri ele alınarak onun risâlesi incelenecektir.

1. el-Hârizmî'nin hayatı, ilmî kişiliği ve eserleri

1.1. Hayatı

Ebû Bekr Cemâluddîn Muhammed b. Abbâs el-Hârizmî 323/935 yılında Hârizm'de doğmuştur. Hârizm'de doğması ve babasının da Hârizm'li olması nedeniyle "el-Hârizmî", anne tarafından Taberistanlı olan meşhur tarihçi İbn Cerîr et-Taberî'nin yeğeni olması nedeniyle "et-Taberî", Hârizm ve Taberistan kelimelerinin birleşiminden oluşan "Taberhâzî" veya "Taberhazmî" nisbeleriyle de meşhur olmuştur.¹¹ Hârizm bölgesinde İslâmîyetin kabulü sonrasında gerek bölge halkının gerekse bölgede hâkimiyet kuran hânedanların ilme, şiire, edebiyata ve sanata olan ilgilerinden dolayı Hârizm bölgesi önemli ilim merkezlerinden biri haline gelmiş ve "Hârizmî" nisbesiyle şöhret olan bir çok ilim adamı, edebiyatçı, şair ve sanatkâr adını tarihe yazdırmıştır. Bunlardan biri olan Ebû Bekr el-Hârizmî genç yaşta ilim tahsil etmek amacıyla Hârizm'den ayrılarak Bağdat'a gitmiş, bir müddet burada kaldıktan sonra Halep şehrine geçmiş ve orada Hamdânî Emîri Seyfuddevle'nin himayesinde ve oradaki ilim adamlarının desteğiyle kendisini yetiştirmiştir. Buradan ayrılarak önce Nişabur'a gitmiş, şehrin ileri gelenleriyle dostluklar kurmuş, burada da bir müddet kaldıktan sonra Sicistan'da Vali Tahir b. Muhammed'in sohbet meclislerine katılmıştır. Bu meclislerde okuduğu kasidelerle önemli bir konum elde etse de bir müddet sonra Vali Tahir b. Muhammed'i hicveden şiirler yazdığı için uzun bir süre hapiste kalmıştır.¹²

Hapiste kaldığı esnada daha önce ikamet ettiği Nişabur'da yakınlık kurduğu Mikâlî ailesinin reisi Emir Ebû Nâsr el-Mikâlî'ye içinde bulunduğu durumu arz edip yardım talebinde bulunduğu, aynı zamanda Arap şiirinin şaheserlerinden sayılan uzun bir kaside yazmıştır.¹³ Emir Ebû Nâsr el-Mikâlî'ye yazdığı bu kasidenin giriş dizeleri şu şekildedir:¹⁴

كَيْتَابِي أَبَا نَاصِرٍ إِلَيْكَ وَ حَالَتِي
كَخَالِي قَرِيسٍ فِي مَخَالِبِ صَبِيْعٍ
أَرْزُقُ مِنْ الشُّكْوَى وَأُدْجِي مِنْ النَّوَى
وَأَضْعَفُ مِنْ قَلْبِ الْمُحِبِّ الْمُتَمِّمِ

¹⁰ Dayf, Şevki (1960). *el-Fennu ve Mezâhibuhû fi'n-nesri'l-'Arabî*, Dâru'l-Me'ârif, s. 197.

¹¹ İbn Hallikân, Ebu'l-'Abbâs (1978). *Vefeyâtul-'ayân ve enbâu ebnâ'iz-zamân*, Dâru Sâdir, IV, 400.

¹² Seâlibî, (1983). *Yetîmetu'd-dehr*, IV, 235.

¹³ Mustafa, Ahmed Emin, (1985). *Ebû Bekr el-Hârizmî: hayâtuhû ve edebuhû*, el-Heyetu'l-Misriyye, s. 20-21.

¹⁴ Seâlibî, (1983). *a.g.e.*, IV, 235.

عَدَوْتُ أَحَا جُوعَ وَكَسْتُ بَصَائِمِ وَرَحْتُ أَحَا عَرِيَّ وَكَسْتُ بِمُحْرِمِ
وَقَعْتُ بِفَحِّ الْحَوْفِ فِي يَدِ طَاهِرِ وَفُوعَ سَلِيكِ فِي حَبَائِلِ خُنْعِمِ

Bu mesajım sanadır ey Ebû Nasr! İçinde bulunduğum hal, aslanın pençelerindeki avın durumu gibidir.

Şikâyetlerimden dolayı uykusuzum, uzaklardan daha karanlık durumda ve (kalbim) yetim bırakılmış bir sevgilinin kalbinden daha zayıftır.

Oruç olmadığım halde açlığın kardeşi, ihramlı olmadığım halde çıplaklığın kardeşi oldum. (yiyecek ve giyecek bulamadım)

Tahir'in elindeki korku tuzağına düştüm. Tıpkı Süleyk'in Has'em'in ağına düştüğü gibi..

Ebû Nasr el-Mikâlî'nin yardımıyla hapisten çıkan Hârizmî önce Taberistan'a, ardından Nîşâbur'a gitti. Bu şehirlerde de fazla kalamayan şair İsfahan'da Büveyhî Veziri Sâhib b. Abbâd (ö. 385/995) ile dostluk kurduktan sonra onun aracılığıyla Büveyhî hükümdarı Adududdevle ile yakınlık kurup hükümdarın yakın ilgi ve alakasına mazhar oldu. (Brockelmann, 2018, s. 102) Kendisine bağlanan maaş ve yapılan aynı yardımlardan elde ettiği birikimle tekrar Nîşâbur'a dönerek büyük bir arazi satın aldı ve kente yerleşti. Ancak bir müddet sonra Sâ mânî idaresinde olan Nîşâbur kentinin Sâ mânî emîri, vezir Ebu'l-Hasan el-Utbî'yi hicvettiği için tekrar hapis cezası aldı. Buradan kaçmayı başaran Hârizmî Cürçân'a sığınarak bir müddet orada ikamet etti. Bu arada Nîşâbur'da yaşanan siyasi karışıklıklar neticesinde kendisini cezalandıran vezir el-Utbî'nin öldürülmesi ve yerine geçen Emir el-Muzenî'nin Ebû Bekr el-Hârizmî'nin dost ve hayranlarından olması nedeniyle tekrar Nîşâbur'a dönerek el konulan mallarını geri aldı. Bu hadiseden sonra kente yerleşen Hârizmî hayatının geri kalan kısmını burada ilimle, edebiyatla ve öğrencilerine ders vererek huzur içinde geçirmeyi tercih etti.¹⁵ Ebû Bekr el-Hârizmî Nîşâbur'da 383/993 yılında vefat etti.¹⁶

1.2. İlmî kişiliği

Küçük yaşlarda ilim tahsiline başlayan Hârizmî, keskin zekâsı ve kuvvetli hafızasıyla başta hocalarının daha sonra da devlet adamlarının dikkatini çekerek saygınlık kazanmış, yaşadığı döneme edebiyat sahasında adeta damga vurmuş bir şahsiyettir. Arap dilinin inceliklerine olan vukûfiyeti, şiirde otorite sayılması, nesep ilmini iyi bilmesi ve hafızasında pek çok şiiri ezbere bilmesi, gerek şiirlerinde gerekse nersinde etkileyici bir üslûba sahip olması nedeniyle devlet adamları tarafından ilgi görmüş, servet ve şöhrat sahibi olmuştur. Buna karşılık herhangi bir devlet hizmetinde bulunmamıştır.¹⁷

İlmî ve edebî açıdan böylesine seçkin bir kişiliğe sahip olmakla birlikte övünmeyi sevmesi, keskin bir dile ve sert bir mizaca sahip olması, methettiği kişileri kısa süre süre sonra hicvetmesi gibi nedenlerle zaman zaman devlet adamlarıyla arası açılarak çok yer değiştirmek ve zorunlu ikametler yapmak durumunda kalmıştır.¹⁸ Bu durumu aynı dönemde yaşayan Hârizm bölgesinden bir diğer şair ve edip

¹⁵ Zeyyât, Ahmet Hasan, *Târîhu'l-edebî'l-Arabî*, s. 239.

¹⁶ ed-Dumûr, Mahmûd Sâlih (2016). *Ebû Bekr el-Havârizmî: hayâtuhû ve edebuhû*, Dâru Dicle, s. 78-79.

¹⁷ Demirayak, Kenan (1995). Hârizmî, Ebû Bekr, *DİA*, XVI, 221.

¹⁸ Mustafa, Ahmed Emîn, (1985). *Ebû Bekr el-Harizmî: hayâtuhû ve edebuhû*, s. 43-44.

Ebû Saîd Ahmed b. Şuheyb el-Hârizmî, Ebû Bekr el-Hârizmî hakkındaki kanaatini şiirsel bir ifade ile şu şekilde dile getirmiştir;¹⁹

أَبُو بَكْرٍ لَهُ أَدَبٌ وَفُضِّلَ وَلَكِنْ لَا يَدُومُ عَلَى الْوَفَا
مَوْدَّتُهُ إِذَا دَامَتْ لِحِلِّ قِمْرٍ وَقَتِ الصَّبَاحِ إِلَى الْمَسَاءِ

Ebû Bekr edeb ve fazilet sahibidir, ancak vefası yoktur.

Bir arkadaş için dostluğu devam edecek olsa (ancak) sabahtan akşama kadardır.

Ebû Bekr el-Hârizmî'nin Arap şiirindeki vukûfiyetini ve hafızasının kuvvetini ifade etme bağlamında Büveyhî veziri, âlim ve şair olan Sâhib b. Abbâd ile ilk tanışması esnasında yaşandığı iddia edilen şöyle bir rivayet aktarılmaktadır. Hârizmî, Errecân şehrinde Vezir Sâhib b. Abbâd'ın huzuruna çıkmak için müsaade istediğinde, şair ve ediplerin vezirin huzuruna çıkabilmeleri için 20.000 beyit şiiri ezber bilmeleri gerektiği söylenince Hârizmî bu şiirlerin erkek şairlere mi ait, yoksa kadın şairlere mi ait şiirler olması gerektiğini sormuştur. Bu soru kendisine iletilen Sâhib b. Abbâd "bu gelen Ebû Bekr el-Hârizmî olmalıdır" diyerek kendisine izin verilmesini söylemiştir.²⁰ Aktarılan bu anekdotta her ne kadar mübalağa olma ihtimali olsa da Hârizmî'nin bu konudaki şöhretini ifade etme açısından önemli bir bilgidir.

Ebû Bekr el-Hârizmî'nin asıl şöhreti ise şiirlerinden daha ziyade seci esasına göre yazılmış sanatlı nesir üslûbunu temsil eden risâlelerine dayanmaktadır. (Bulut vd., 2021, s. 347)

1.3 Eserleri

Ebû Bekr el-Hârizmî'nin günümüze ulaşan üç önemli eseri vardır. Bu eserlerin yanı sıra kendisine nisbet edilen ancak mevcut olmayan veya kendisine nisbet edilmekle birlikte aidiyeti hususunda tartışmalı olan hatta kendisine nisbet edilerek neşredilen ancak daha sonra bir başka müellife ait olduğunun bazı araştırmacılar tarafından ortaya çıkarıldığı eserler vardır. Öncelikle mevcut eserleri hakkında bilgiler verildikten sonra diğer eserlerle ilgili bir değerlendirme yapılacaktır.

a. Rasâil (رسائل الخوارزمي): Hârizmî'nin devlet adamlarına, dost ve arkadaşlarına çeşitli amaçlarla yazdığı yazılardan oluşan ve bu çalışmanın mihverini oluşturan eseri.

b. Dîvân (ديوان أبي بكر الخوارزمي): Ebû Bekr el-Hârizmî'nin şiirlerinden oluşan bir eserdir. İranlı muhakkik Hamit Sıtkı tarafından tahkik edilerek 1997 yılında Tahran'da basılan eser 498 sayfadan oluşmaktadır. Muhakkik giriş bölümünde Hârizmî'nin yaşadığı dönemi Arap Dili ve Edebiyatı açısından değerlendirerek sosyal ve siyasi yapı hakkında bilgiler vermiştir. İkinci bölümde Hârizmî'nin hayatını ele almış, üçüncü ve son bölümü ise Ebû Bekr el-Hârizmî'ye ait olarak tespit ettiği şiirlere hasretmiştir. Son bölümde yer alan şiirler 918 beyitten oluşmakla birlikte Hârizmî'nin *Divân*'ının büyük bir kısmının kaybolduğuna değinerek aslında *Dîvân*'ın 4000-5000 beyit civarında olduğu yönünde kanaatini belirtmektedir.²¹ Şiirlerinde kullandığı dil ve üslûbu hakkında bir fikir vermesi amacıyla, vefat eden

¹⁹ İbn Hallikân, (1978). *Vefeyâtu'l-a'yân*, IV, 402.

²⁰ İbn Hallikân, (1978). *Vefeyâtu'l-a'yân*, IV, 401; Zeyyat, *Târihu'l-edebî'l-'Arabî*, s. 239.

²¹ el-Hârizmî, Ebû Bekr (1997), *Dîvânu Ebî Bekr el-Hârizmî*, thk. Sıtkı, Hamit. Mektebu Neşri't-Türâsi'l-Mahtût.

devlet büyüklerinden birisi olan Ruknüdevle Ebû Ali Hasan b. Büveyh (ö. 336/947) adına yazdığı mersiye türü şiirinin dizelerinden bir kısmı şöyledir:²²

أَلَسْتُ	تَرَى	السَّيْفَ	كَيْفَ	إِنْقَلَمَ	وَوَكَّنَ	الْخِلَافَةَ	كَيْفَ	إِعْهَدَمَ
طَوَى	الْحَسَنَ	بَنَ	بُؤْيُوهُ	الرَّذَى	أَيْدِرِي	الرَّذَى	أَيَّ	جَيْشِ
طَوِيلُ	الْفَنَاءِ	قَصِيرُ	الْعِدَاتِ	ذَمِيمُ	الْعُدَاةِ	حَمِيدُ	السَّيْمِ	
فَصِيحُ	اللِّسَانِ	بَدِيعُ	الْبِنَانِ	رَفِيعُ	السِّنَانِ	سَرِيعُ	الْقَلَمِ	
يَكِيلُ	الرِّجَالِ	بِأَقْدَارِهَا	وَبِرَعَى	وَبِرَعَى	الْبُيُوتَاتِ	رَحْمِي	الْحَرَمِ	
جَوَادُ	عَلَيْهِمْ	بِحَيْلٍ	بِهِمْ	إِذَا	سَاءَ	حَصَّ	وَإِنْ	سَرَّ
فَيَا	دَهْرُ	سُحْقًا	وَلَا	فَقَدْ	ذَهَبَ	الرَّجُلِ	الْمُحْتَشِمِ	

Görmedin mi kılıç nasıl köreldi? Ruknü Hilâfe (Devletin direği) nasıl yıkıldı?

Ölüm, Hasan b. Büveyh'i (adeta) dürdü (toprağa gömdü). O ölüm biliyor mu ki nasıl bir orduyu yıktı?

(O) Mızrağı uzun (güç ve kuvvetinden kinâye olarak), vaat veya tehditleri kısa (vaatte veya tehditte bulunduğu zaman hızlı bir şekilde yerine getiren), düşmanları ise ayıplanan/kınanan (düşmanlarına galip geldiği için onları kınanacak duruma sokan), huyu/ahlakı güzel,

Sözü net/anlaşılır, yaratılışı güzel, kılıcı (daima) havada/yüksek, kalemi hızlı (hüküm ve kararlarında hızlı),

İnsanları kıymetlerine göre değerlendiren, tıpkı haremimi korur gibi evleri (hane sahiplerini/halkını) koruyan,

(yerine göre) halkına karşı çok cömert, yerine göre çok cimri, kötülük yaptığında (cezalandırıldığında sadece hak eden) has, sevindirdiğinde ise herkese genel.

Ey zaman! (kahretsin) artık utanma/çekinme, zira (kendisinden çekinilecek) o görkemli adam gitti artık.

c. el-Emsâl(الأمثال المولدة): Ebû Bekr el-Hârizmî'nin, halk arasında yaygınlık kazanmış, anonim özdeyiş, atasözü vb. meselleri konularına göre tasnif ederek oluşturduğu bir emsâl kitabıdır. Abbâsiler döneminde Bağdat, Şam ve Hicaz bölgelerinde yaygın olan meselleri eserinde cem etmiştir. Eserde 21 konu başlığı altında 2119 mesel yer almaktadır. Ebû Bekr el-Hârizmî'ye ait *el-Emsâlu'l-muvellede* adlı bu eser Muhammed Hüseyin el-A'racî tarafından tahkiki yapılarak Abu Dabi'de 2003 yılında neşredilmiştir.²³ Eserinde cem ettiği mesellerin özelliklerini (قَرِينَةٌ إِلَى الْفَهْمِ) "anlaşılması kolay", (عَدْبَةٌ عَلَى) "dile zevk veren", (مَقْبُولَةٌ فِي الْقَلْبِ لَا يَجْهَلُهَا الْعَامَّةُ) "kabul görmüş ve halkın geneli tarafından bilinen" (اللِّسَانِ)

²² el-Hârizmî, *Divân*, s. 397-398.

²³ el-Hârizmî, Ebû Bekr (2003). *el-Emsâlu'l-muvellede*, thk. Muhammed Hüseyin el-A'racî, el-Mecmeu's-Sakâfi.

meseller olarak tanımlamıştır.²⁴ Mesellerin arasında halk nezdinde mesel olarak yaygınlık kazanmış Kur'an-ı Kerim'den ayetler ve cevâmiu'l-kelim türü Hz. Peygamber'in hadisleri de bulunmaktadır. Örneğin; (كُلُّ جُزْبٍ بِمَا لَدَيْهِمْ فَرِحُونَ) “Her grup kendinde bulunan ile sevinmektedir.” (el-Hârizmî, 2003, s. 106), (لَا يَرْحَمُ اللَّهُ مَنْ لَا يَرْحَمُ النَّاسَ) “İnsanlara merhamet etmeyene Allah merhamet etmez”. (el-Hârizmî, 2003, s. 107). Hârizmî eserine aldığı mesellerin lügat ve gramer boyutunu ele almamış, mesellerle ilgili hikâyelere nadiren yer vermiştir. Bazı meselleri sadece zikretmekle yetinirken bazı mesellere aşağıdaki örnekte görüleceği üzere kısa izahlar ilave etmiştir:²⁵

مَنْ لَمْ يَرْضَ بِحُكْمِ مُوسَى رَضِيَ بِحُكْمِ فِرْعَوْنَ

أي: مَنْ لَمْ يَقْبَلِ الْجَمِيلَ قَبِلَ ضِدَّهُ

“Musa'nın hükmüne razı olmayan, Firavunun hükmüne razı olur. Yani güzeli kabul etmeyen zıddını kabul eder.”

Eserde yine Arap kültürü ile birlikte farklı kültürlerin de etkisiyle evrensel kültüre mal olmuş aynı zamanda Türk kültüründe de aynı veya yakın anlamlarda kullanılan meseller dikkati çekmektedir. Örneğin: (إِذَا ذُكِرَتِ الذَّنْبُ فَأَعِدْ لَهَا الْعَصَا) “Kurdu andığında sopayı hazırla!” (el-Hârizmî, s. 93)

Ebû Bekr el-Hârizmî'nin yukarıda tanıtılan iki eseri ve çalışmanın mihverini oluşturan ve bundan sonraki bölümde incelenecek olan *Rasâil* adlı eserlerinin dışında bazı tabakât kitaplarında kendisine nispet edilen eser isimleri de geçmektedir. Bunların bir kısmı (*Resmu'l-ma'mûr mine'l-bilâd*, *Şerhu Dîvânî'l-Mutenebbî ve Kitâbu'l-Cemhere* gibi) günümüze ulaşmamış eserlerdir. Tabakat kitaplarında ismi zikredilen diğer bazı eserlerin ise el-Hârizmî'ye aidiyeti hususunda ciddi tartışmalar vardır. Örneğin *Müfîdu'l-ülûm ve mubîdu'l-hümûm* adlı bir eser ile *el-Mekârim ve'l-mefâhir* adlı bir risâle Kahire'de ve Şam'da Hârizmî'ye nispet edilerek defalarca yayımlanmışsa da daha sonra bir başka araştırmacı tarafından farklı bir müellife ait olduğu ispat edilerek tekrar ilmî neşri yapılmıştır.²⁶ Daha önce de zikredildiği üzere Hârizmî bölgesinde İslâmiyet'in kabulü sonrasında gerek bölge halkının gerekse bölgede hâkimiyet kuran hânedanların ilme, şiire, edebiyata ve sanata olan ilgilerinden dolayı Hârizmî bölgesinin önemli ilim merkezlerinden biri haline gelmesi ve “Hârizmî” künyesiyle çok sayıda ilim adamı, edebiyatçı, şair ve sanatkârın yetişmiş olmasının bu ve benzeri karışıklıklara mahal olabileceği düşünülmektedir.

2. er-Rasâil veya Rasâilu'l-Havârizmî (الرسائل) veya (رسائل الخوارزمي)

Ebû Bekr el-Hârizmî'nin dostlarına yazdığı tebrik, sağlık dileği, taziye, öğrencilerinin mektuplarına yazdığı cevaplar, devlet adamlarına yazdığı bazen medih bazen hiciv, bazen de vergilerin ağırlığından veya tahsildarların tutumundan şikâyet vb. konuları ihtiva eden, döneminde zirveye ulaşan seci esasına dayalı sanatlı nesir türü risâlelerinden oluşan en önemli eseridir. Eserin yazma nüshaları çeşitli kütüphanelerde mevcuttur.²⁷ Eser 1277, 1279, 1312 yıllarında Kahire'de, 1297'de İstanbul'da, 1301'de Bombay'da, (Demirayak, 1995, XVI, 222) 1970 tarihli olarak Nesib Vehîbe el-Hâzin tarafından Beyrut'ta²⁸ ve son olarak Muhammed Mehdi Pürgül tarafından tahkik ve tashihi yapılarak 2005

²⁴ el-Hârizmî (2003). *a.g.e.*, s. 71.

²⁵ el-Hârizmî (2003). *a.g.e.*, s. 99.

²⁶ Demirayak, Kenan (1995). Hârizmî, Ebû Bekr, *DİA*, XVI, 222.

²⁷ ed-Dumûr, Mahmûd Sâlih (2016). *Ebû Bekr el-Havârizmî: hayâtuhû ve edebuhû*, s. 132-133.

²⁸ el-Hârizmî, Ebû Bekr (1970). *Rasâilu Ebi Bekr el-Havârizmî*, thk. Nesib Vehîbe el-Hâzin, Dâru Mektbeti'l-Hayât.

tarikhinde Tahran'da neşredilmiştir.²⁹ Eser toplamda 156 mektuptan oluşmaktadır. *Yetîmetu'd-dehr* adlı eserinde Se'âlibî, Ebû Bekr el-Hârizmî'ye geniş bir yer ayırmış, nahiv, şiir, belâğat ilimlerinde zirve bir konuma ulaştığını, özellikle risâleleriyle ölümsüz olarak nitelenebilecek bir eser bıraktığını ifade etmiştir. Ayrıca çeşitli başlıklar altında şiirlerinden ve risâlelerinden seçtiği örneklerle Ebû Bekr el-Hârizmî'nin üslûbunu yansıtmaya çalışmıştır.³⁰

Ebû Bekr el-Hârizmî'nin, Dâmeğân³¹ ordu komutanı Ebu'l-Kâsım b. Ali'ye yazdığı tebrik türünde yazılmış risâle metni şu şekildedir:³²

لَمْ يَزَلْ يَبْلُغُنِي مَا يَرْتَفِعُ عَلَى يَدِ الْأَمِيرِ مِنَ الْفَتْوحَاتِ الَّتِي تُفْتَحُ لَهَا أَبْوَابُ السَّمَاءِ، وَيَفُوحُ مِنْهَا رَوَائِحُ الْعِزِّ وَالسَّنَاءِ. فِي أَوْلِيكَ الْأَعْدَاءِ الَّذِينَ ائْتَنَعُوا بِشِدَّةِ كَلْبِهِمْ، وَقَلَّةِ سَلْبِهِمْ، وَمُشَارَكَةِ الْمُسْلِمِينَ قَدِيمًا هُمْ، وَبِرِضَاهُمْ رَأْسًا بِرَأْسِ مَنْهُمْ، حَتَّى لَقَدْ حَقَّقْتِ الدِّمَاءَ، وَسَكَنْتِ الدَّهْمَاءَ، وَأَمِنَتِ السُّبُلُ، وَاجْتَمَعَ الشَّعْلُ، وَرَجَعَ النَّائِرُ، وَعُمِرَ الْعَامِرُ، وَاجْتَمَعَتِ الْكَلِمَةُ وَأَنْفَقَاتِ الْبَيْضَةُ، وَأَعْمَدَ السَّيْفُ، وَرَكَنَ الرُّمْحُ، وَقَرَّتِ الْأُمُورُ قَرَارَهَا، وَوَضَعَتِ الْحَزْبُ أَوَارِجَهَا، وَهَذَا صُنْعُ مُحَمَّدٍ اللَّهِ تَعَالَى بِهِ أَهْلُ أَفْقٍ. وَلَا يُفْرَدُ بِمَزِيَّتِهِ سَكَّانَ عَرَبٍ دُونَ سَكَّانِ شَرْقٍ، إِذْ كَانَتِ النَّعْمُ فِيهِ، عَمَّتْ كُلُّ مَنْ عَرَفَ الْإِسْلَامَ وَفَضَّلَهُ، وَعَادَى الْبَيْتَ وَأَهْلَهُ.

“Emir'in (Ebû Kâsım b. Ali'nin) eliyle) sayesinde yükselen, göklerin kapılarının kendisine açıldığı, izzet ve övgü kokularının yayıldığı fetihlerin haberleri sürekli bana ulaşıyordu. Öyle ki bu düşmanlar aşırı hırs ve tamahkârlıklarından ve uzun zamandır Müslümanlarla karşı karşıya gelmemelerinden (herhangi bir savaş yapmadıklarından) dolayı her şeye engel koyuyorlardı. Ta ki (bu fetihlerle) akan kan durduruldu, halk toplulukları sükûnete ulaştı, yollar güvenli hale geldi, yeniden birlik bütünlük tesis edildi. Kaçan geri döndü, cömert ise yaşatıldı. Birlik (ittifak) sağlandı, ağır bir darbe indirilerek fesat sona erdirildi. Kılıç kınına sokuldu, mızrak bir kenara yaslandı. İşler karara bağlandı (istikrar sağlandı) ve savaş sona erdi. Bu durum Yüce Allah'ın bazı kullarına has kıldığı bir lütuftur ki doğu ehli hariç batı topluluklarına verilmeyen meziyetlerdir. Çünkü bu nimetler İslâm'ı ve faziletini bilen, şirke ve şirk ehline düşman olanlara verilmiştir.”

Arap dil bilimcileri bir şiirin edebî değerini tespit edip değerlendirmeye tabi tutarken gerek muhteva gerekse şekil ve üslûp özellikleri bakımından bir takım kriterler geliştirmişlerdir. Tıpkı şiirde olduğu gibi nesir türü eserlerde de aynı durum söz konusudur. Risâle geleneği ile ilgili olarak katı, yerleşik ve üzerinde ittifak edilmiş kurallar olmamakla birlikte, yazılan mektubun konusuna (tebrik, taziye, sorulan bir soruya verilen ilmi bir cevap, hal hatır sorma vb.), yazan ile gönderilen kişi arasındaki ilişki boyutu, sosyal statü gibi benzeri durumlara göre bir takım kriterler oluşmuştur. Nitekim bu geleneğin kurucusu kabul edilen Abdülhamid el-Kâtib yazdığı beş sayfalık risâlesinde özellikle resmî yazışmalarda görevli kâtiplerin bilmesi gereken asgarî bilgileri, yazı aletlerini ve yazı sanatını, yazışma usul ve âdâbını ele alıp bu alanda yazacak olanlara tavsiyelerde bulunmuştur. (Kalkaşendî, 1987, 1/118-122) Alanında ilk olan

²⁹ el-Hârizmî, Ebû Bekr (2005). *Rasâilu'l-Havârizmî*, thk. Muhammed Mehdi Pürgül, Encümen-i Âsar ve Mefâhîri Ferhengi.

³⁰ Se'âlibî, (1983). *Yetîmetu'd-dehr*, IV, 223-277.

³¹ Dâmeğân (دامغان): Rey ile Nişâbur kentleri arasında bir belde. el-Hamevî, Yâkût (1977). *Mu'cemu'l-buldân*, Dâru Sâdir, II, 433.

³² el-Hârizmî, Ebû Bekr (2005). *Rasâilu'l-Havârizmî*, s. 368.

bu çalışma daha sonraki dönemlerde hacim ve tertip açısından gelişmiş, İbn Kuteybe'nin (ö. 276/889) *Edebu'l-kâtib*'i örneğinde olduğu gibi benzeri eserlerin ortaya çıkmasına öncülük etmiştir.³³

Yukarıda, Hârizmî'nin risâlelerinden bir örnek olarak verilen mektubun kazanılan bir zafer sonrası bir ordu komutanına kutlama mesajı içerdiği görülmektedir. Bu metinde ilk göze çarpan husus mektubun herhangi bir başlığının olmamasıdır. İkinci husus herhangi bir hitap cümlesi yoktur ve hamdele, salve ve besmele ile değil direk konuya giriş yaparak başlanılan bir metindir. Dil ve üslûp açısından bakıldığında garip kelimelerden uzak, akıcı ve sade bir dil tercih edilmiş, kısa fiil cümleleri ile anlatıma akıcılık kazandırılmıştır. Edebî sanatlar açısından değerlendirildiğinde bu üslûbun en öne çıkan özelliği olan seci sanatı dikkati çekmektedir. Sözlükte kumru, güvercin vb. kuşların nağmelerini tekrarlayarak ötmeleri anlamına gelen seci, (İbn Fâris, 1998, s. 506) ıstılâhî bir terim olarak bir nesirde aralarında fâsıla olan iki cümlenin son harflerinin birbiriyle aynı olmasıdır. (Hâşimî, 1999, s. 330) Metinde görülen seci örneklerini şu şekilde göstermek mümkündür:

تَفْتَحُ لَهَا أَبْوَابَ السَّمَاءِ، وَيُفَوِّحُ مِنْهَا رَوَائِحَ الْعَرَبِ وَالسَّنَاءِ
وَأَمَّنْتَ السُّبُلَ، وَاجْتَمَعَ الشُّمْلُ
وَرَجَعَ النَّافِرُ، وَعُمِرَ الْعَامِرُ
وَاجْتَمَعَتِ الْكَلِمَةُ وَأَنْفَقَاتِ الْبَيْضَةُ
وَقَرَّتِ الْأُمُورُ قَرَارَهَا، وَوَضِعَتِ الْحَرْبُ أَوْزَارَهَا
عَمَّتْ كُلُّ مَنْ عَرَفَ الْإِسْلَامَ وَفَضَّلَهُ، وَعَادَى الشِّرْكَ وَأَهْلَهُ.

Seci sanatına ilaveten zıt anlam ifade eden (غَرْب - شَرْق) “doğu-batı” kelimelerinin bir cümlede zikredilmesiyle tıbâk, “göklerin kapılarının kendisine açıldığı” ifadesiyle mübâlağa sanatının kullanıldığı, gerek “Emir’in (*Ebû Kâsım b. Ali'nin eliyle*) sayesinde yükselen” ifadesinden gerekse metnin bütününden bir medih teması içerdiğini de söylemek mümkündür.

Ebû Bekr el-Hârizmî'nin bir öğrencisinden aldığı mektuba cevap olarak yazdığı bir diğer risâlesinin giriş bölümü şu şekildedir (el-Hârizmî, 2005, s. 301):

وَصَلَّ كِتَابُكَ يَا سَيِّدِي فَسَرَّيْنِي نَظْرِي إِلَيْهِ ثُمَّ عَمَّنِي إِطْلَاعِي عَلَيْهِ لِمَا تَضَمَّنَهُ مِنْ ذِكْرِ عِلَّتِكَ جَعَلَ اللَّهُ تَعَالَى أَوْلَهَا كَفَّارَةً وَأَخْرَجَهَا عَافِيَةً. وَلَا أَعْدَمَكَ عَلَى الْأُولَى أَجْرًا، وَعَلَى الْأُخْرَى شُكْرًا.

“Efendim, mektubun bana ulaştı. Mektubunu görmek beni memnun etti, ancak hastalığınla ilgili içeriği öğrenmek ise beni hüzünlendirdi. Yüce Allah hastalığının evvelini (günah ve kusurlarına) keffâret kabul etsin, sonunda da afiyet versin. Başında ecirden, sonunda şükürden mahrum etmesin!”

Hasta olan bir öğrencisinden aldığı mektubunda, sağlık temennisi ve dua cümleleriyle giriş yaptığı sözlerinin başında nezaket ve saygı ifade eden (يا سيدي) “efendim” hitabıyla başlaması, mektubunu almaktan duyduğu memnuniyetini dile getirmesi dikkat çekmektedir. Edebî sanatlar açısından seci ve tıbak sanatlarının burada da özenle adeta cümle aralarına serpiştirildiği görülmektedir. Mektubun son cümleleri yine dua ve sağlık temennisi içeren ifadelerle sona ermektedir (el-Hârizmî, 2005, s. 301):

³³ İbn Kuteybe, (2009). *Edebu'l-kâtib*, thk. Muhammed Muhyiddin Abdulhamid, Dâru't-Talâi'.

شَفَاكَ اللهُ وَعَافَاكَ. وَكَفَاكَ وَرَفَعَ جُنْبَكَ. وَغَفَرَ ذَنْبَكَ وَأَمَرَ سِرْتَكَ. وَشَرَحَ قَلْبَكَ وَأَعْلَى كَعْبَكَ.

“Allah sana şifâ ve âfiyet versin. (Çektiğin bu sıkıntılar) senin için yeterli olsun (daha fazla sıkıntı çekme) Allah seni yüceltsin ve günahlarını bağışlasın, seni, aileni güvende kılsın. Göğsüne bir ferahlık versin, bedenini yüceltsin.”

Bu mektupta kullanılan edebî sanatları şu şekilde tablo olarak göstermek mümkündür:

Seci	قَلْبَكَ - كَعْبَكَ	ذَنْبَكَ - سِرْتَكَ	كَفَاكَ - جُنْبَكَ	أَجْرًا - شُكْرًا	كِفَارَةً - عَافِيَةً	إِلَيْهِ - عَلَيْهِ
Tıbâk				الأولى - الأخرى	أولها - آخرها	

Ebû Bekr el-Hârizmî'nin zamanının devlet büyüklerinden birisi olan Vezir Ebû Sa'îd b. Şebîb'e yaptığı bir ziyaretin ardından yazdığı mektubun bir bölümü şu şekildedir (el-Hârizmî, 2005, s. 239):

رَجَعْتُ مِنْ حَضْرَةِ الْوَزِيرِ، بَعْدَ أَنْ أَفْرَغَ عَلَيَّ مِنْ سِجَالِهِ، وَأَسْبَعُ عَلَيَّ مِنْ نَوَالِهِ. مَا خَفَّفَ ظَهْرِي بَلْ أَثْقَلَهُ. وَأَنْطَقَ لِسَانِي بَلْ أَحْرَسَهُ. وَأَرْحَصَ شُكْرِي بَلْ أَعْلَاهُ. وَأَبْقَى مَدِيحِي بَلْ أَفْنَاهُ. وَإِنِّي حِينَ أَمْدَحُ الْبَحْرَ بِأَنَّهُ غَزِيرٌ، وَالْبَدْرَ بِأَنَّهُ مُنِيرٌ، وَأَعْلِمُ النَّاسَ أَنَّ الدَّهْرَ كَبِيرٌ، وَأَنَّ الرَّفَلَ كَثِيرٌ، لِأَحَدٍ عِبَادِ اللَّهِ الْمُكَلَّفِينَ الَّذِينَ قَوْلُهُمْ هَبَاءٌ، وَعَمَلُهُمْ حَقَاءٌ. أَبْقَى اللَّهُ تَعَالَى ذَلِكَ السَّيِّدَ لِتَفْتِيحِ بِهِ الْبِقَامِ وَتَفْعُرَ بِهِ الْكِرَامِ. وَتَتَجَمَّلُ بِهِ الْأَيَّامُ وَالْأَنَامُ.

“Vezirin huzurundan, kendi sofrasından (kovasından), nasibinden bana bol bol lütfedip bahsettikten sonra döndüm. Ki bu lütuflar benim (yükümü) hafifletmedi, bilakis ağırlaştırdı. Dilimi konuşturmadı, bilakis susturdu. (Verilenlerin bolluğundan söyleyecek söz bulamaz duruma geldim.) Şükürümü ucuzlatmadı bilakis onu değerlendirdi. (Şükürümü artırdı.) Övgümü ise bırakmadı onu tüketti. (Övgü namına söyleyecek söz bulamadım (veya) yeterli olmadı övgülerim.) Ben denizi bolluk kaynağı olarak, ayı aydınlatıcı olarak övdüğümde, insanlara zamanın büyük, kumların ise çok olduğunu bildirdiğimde, sözleri boş, amelleri sertlik ve kabalık olanlara karşı (onları ıslah etmek veya cezalandırmak için) Allah'ın kullarının içerisinde birisini (Veziri kastediyor) alçakların açığa çıkması, iyilerin gurur duyması, günler ve gecelerin güzelleşmesi için (görevlendirilen) o efendiyi Allah bâki kılsın” (el-Hârizmî, 2005, s. 242)

Büyük ilgi, alaka gördüğü ve çeşitli lütf, ikram ve hediyelere mazhar olduğu bir devlet büyüğünü ziyaretinden sonra teşekkür etmek amacıyla kaleme aldığı bu mektubunda Hârizmî'nin medih ağırlıklı bir tema ile seci ve tıbâk sanatlarını usta bir şekilde kullandığı görülmektedir. Bu mektubunda kullandığı seci ve tıbâk sanatlarını şu şekilde göstermek mümkündür:

Seci	سِجَالِهِ - نَوَالِهِ	أَثْقَلَهُ - أَحْرَسَهُ	أَعْلَاهُ - أَفْنَاهُ	غَزِيرٌ - مُنِيرٌ	كَبِيرٌ - كَثِيرٌ	هَبَاءٌ - حَقَاءٌ
Tıbâk	خَفَّفَهُ - أَثْقَلَهُ	أَنْطَقَ - أَحْرَسَ	أَبْقَى - أَفْنَاهُ	أَرْحَصَ - أَعْلَاهُ		

Ebû Bekr el-Hârizmî'nin zem ve hicv üslûbunu kullanırken ne kadar keskin bir dil kullandığını gösteren ifadeleri bir mektubunda şu şekilde geçmektedir (el-Hârizmî, 2005, s. 418-419):

لَسْتُ أَغَاتِيكَ (عَافَاكَ اللهُ تَعَالَى) لِأَنَّ الْعِتَابَ يُصْلِحُ مِنْكَ، أَوْ يَعْمَلُ فِيكَ، أَوْ لِأَنَّ جَهْلَكَ جَهْلٌ يُعَالِجُ بِالْعَدْلِ، أَوْ يُدَاوَى دَاوُهُ بِالْقَوْلِ. كَلَّا (عَافَاكَ اللهُ تَعَالَى)، جَهْلُ النَّاسِ عَرَضٌ وَجَهْلُكَ جِسْمٌ لَا يُزُولُ إِلَّا بِالْفِعْلِ. وَلَا يَقَعُ دَوَاؤُهُ مِنْ الْكُفِّ وَالنَّعْلِ.

“*Seni kınamıyorum (Allah seni affetsin) çünkü kınama seni ıslah eder veya sana tesiri olur. Veya senin cehaletin eleştirmek/kınamak ile tedavi edilir veya nasihatle düzeltilen bir cehalettir. Ama ne mümkün! Asla!. (Allah seni affetsin) İnsanların cehaleti arazdır, (asli olmayan, geçici, düzeltililebilir bir durumdur) senin cehaletin ise cisimdir (kalıcıdır). Ancak fiili bir müdahale ile sertlikle giderilebilir. (Yani sana nasihat-söz kâr etmez, fayda vermez.)*

Yukarıda bir bölümünü örnek olarak aldığımız mektubu Hârizmî dönemin şair ve ediplerinden olan Ebu'l-Hasan Ali b. Muhammed el-Bedîhî'ye yazmıştır. Önceki örneklerde olduğu gibi burada da seci sanatını kullanmaktan geri kalmamıştır.

Hârizmî'nin taziye türünde yazmış olduğu bir mektup örneği ise şu şekildedir (el-Hârizmî, 2005, s. 152-153):

كِتَابِي عَنْ سَلَامَةٍ وَمَا سَلَامَةٌ مَنْ، يَرَى كُلَّ يَوْمٍ رُكْنَا مَهْلُودًا، وَلَحْدًا مَلْحُودًا، وَأَحَا مَفْقُودًا، وَخَوْضًا مِنَ الْمَنِيَّةِ مَوْزُودًا. وَيَعْلَمُ أَنَّ أَيَّامَهُ مَكْتُوبَةٌ، وَأَنْفَاسُهُ مَحْبُوسَةٌ، وَأَنَّ شِبَاكَ الْمَنَائِي لَهُ مَنْصُوبَةٌ. أَفِي هَذِهِ الدُّنْيَا مَا أَحْدَرَ صَافِيهَا، وَأَحْيَبَ رَاجِيهَا، وَأَعْدَرَ أَيَّامَهَا وَلَيَالِيهَا، وَأَنْعَصَ لَدَائِمًا وَمَلَاهِيهَا. تُفَرِّقُ بَيْنَ الْأَجْبَاءِ بِالْقَوَاتِ، وَبَيْنَ الْأَحْيَاءِ وَالْأَمْوَاتِ بِالرِّقَاتِ. وَرَدَّ عَلَيَّ حَبْرٌ وَقَاتِ فُلَانٍ، فَدَارَتْ بِي الْأَرْضُ حَبْرَةً، وَأَطْلَمْتُ فِي عَيْنِي الدُّنْيَا حَسْرَةً، وَمَلَكَ الْوَلَةَ وَالْوَهْلَ قَلْبِي وَسَاوَسَ وَفَكَّرَهُ. ثُمَّ رَجَعْتُ إِلَى أَدَبِ اللهِ تَعَالَى، فَقُلْتُ: ﴿إِنَّا لِلَّهِ وَ إِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ﴾. اللَّهُمَّ لَا شِكَايَةَ لِقَضَائِكَ، وَلَا اسْتِبْطَاءَ لِحُزْنِكَ وَلَا كُفْرَانَ لِعِزَّتِكَ وَلَا مُنَاصَبَةَ لِقُدْرَتِكَ، اللَّهُمَّ ارْحَمِ الْمَاضِي رَحْمَةً، تُحَيِّبُ إِلَيْهِ مَمَاتَهُ. وَأَبْقِ الْحَيَّ بَقَاءً يُهَيِّبُهُ حَيَاتَهُ.

Bu mektubum selamet/esenlik dilemek içindir. Her gün bir dayanağının yıkıldığını, bir kabrin dikildiğini, bir kardeşinin kaybolduğunu, ölüm havuzunun getirildiğini gören kişi için bir esenlik dileme yazıdır. O, bu günlerinin yazıldığını, nefeslerinin alkonulup tutulduğunu ve ölüm ağlarının çekildiğini biliyor. Ah şu dünya!... Berraklığı ne kadar da bulanıktır, umutları ne kadar da boştur, gündüzü ve gecesi ne kadar da haindir/aldatıcıdır, lezzeti ve eğlencesi ne kadar da çekilmezdir, o, ölümle dostların arasını, çürüyüp yok olmakla da ölümlerle dirilerin arasını ayırır. Birisinin vefat haberi bana ulaştı, yeryüzü sanki etrafımda döndü, dünya gözlerimde karardı, aklım başımdan gitti, kalbim vesveselerle doldu. Sonra Yüce Allah'ın (kitabında öğrettiği) öğretilerine döndüm ve “Biz şüphesiz her şeyimizle Allah'a aidiz ve şüphesiz O'na döneceğiz” dedim. Allah'ım! Senin hükmünden dolayı şikâyet yoktur. Senin cezalandırmanda/mükafatlandırmanda gecikme yoktur. Nimetlerine nankörlük edilmez. Senin güç ve kudretine karşı gelebilecek yoktur. Allah'ım! Geçmişlerimize rahmet eyle. Geride kalanlarına sükûnetli bir hayat yaşamayı nasip eyle.”

Kardeşinin vefatı üzerine Tûs şehrinin Emîrine yazdığı taziye mesajı içerikli bu mektubunda da daha önceki örneklerde olduğu gibi yoğun bir şekilde seci sanatı örnekleri, tıbâk, muvâzene, mukâbele sanatlarının yanı sıra Kur'an-ı Kerim'den iktibâs yer almaktadır.

Sonuç

Emevîler döneminde Abdülhamîd el-Kâtib ile başlayıp Abbâsîler döneminde gerek muhteva gerekse kullanılan dil ve üslûp açısından gelişerek yaygınlaşan risâle geleneğinin önemli isimlerinden biri olan

Ebû Bekr el-Hârizmî küçük yaşta ilim tahsili için doğduğu yer olan Hârizm'den ayrılarak başta Arap dili, şiiri ve ensâb ilmi olmak üzere çeşitli ilim dallarında aldığı eğitimi sonrası çok seyahat etmiş, keskin zekâsı, kuvvetli hafızası, gerek şiir gerekse nesirde etkili söz söyleme kabiliyetinden dolayı döneminin devlet adamlarıyla yakın ilişkiler kurmuştur. Resmî bir görevde bulunmayan Hârizmî'nin devlet adamlarıyla kurduğu yakın ilişkiler zaman zaman ona farklı imkanlar sunmakla birlikte keskin bir dile sahip olması nedeniyle hicivlerinden dolayı kimi zaman hapis cezası çekmek durumunda kalmıştır. Bu durum aynı zamanda Hârizmî'nin yaşadığı dönem olan IV/X. yüzyılda devlet erkânı ile ilim erbabı arasında iletişim ve etkileşimin oldukça güçlü olduğunu göstermektedir.

Ebû Bekr el-Hârizmî'nin en önemli eserindeki risâlelerinden; a. Kutlama mesajı, b. Öğrencisinin mektubuna cevaben yazdığı geçmiş olsun dileği ve sağlık temennisi, c. Bir devlet adamından gördüğü yakın ilgi alaka, izzet ve ikram karşılığında teşekkür mahiyetinde ve medih temalı, d. Hiciv üslûbunu yansıtan bir mektubu, e. Taziye konulu bir diğer mektubu olmak üzere beş farklı konuda yazılmış mektuplardan örnekleme yöntemiyle tespit edilenlerin tercümesi yapılarak dil ve üslûp açısından analizler yapılmaya çalışılmıştır. Hârizmî risâlelerinde genel olarak başlık kullanmamış, mukaddime bölümlerinde hamdele, salvele gibi dua ve selamlama ifadelerine yer vermemiştir. Bazı risâlelerinin Hâtîme bölümlerinde ise ana temaya uygun bir şekilde dua ve selamlama ifadeleri kullanmıştır ki bu durum Abbâsî döneminde yazılan risâlelerin genel üslûp özellikleriyle uyum arz etmektedir. Risâlelerinde en dikkati çeken husus ise, döneminde bir çok edebiyatçının, sözünü süslemek ve daha etkileyici hale getirmek amacıyla kullandığı seci sanatını yoğun, etkili ve usta bir şekilde kullanmasıdır. Seci sanatının yanı sıra diğer bedî sanatlardan tûbâk, muvâzene, mukâbele ve iktibâs sanatlarından örnekler de görülmektedir.

Sonuç olarak; Hârizmî'nin akıcı bir üslûpla garip kelimelerden uzak, başta seci esasına dayalı olarak ve diğer bedî sanatlarla da sözünü süsleyerek çok farklı muhtevalarda yazdığı risâleleri hayatındayken revaç bulmuş ve döneminde zirveye ulaşan risâle geleneğinin en önemli temsilcisi olmuştur.

Kaynakça

- Abdulbâkî, M. F. (1945). *el-Mu'cemu'l-Mufehres li Elfâzi'l-Kur'an*, Matbaatu Dâri'l-Kutubi'l-Mısriyye, s. 319.
- Bulut, A. (2021). "Arap Edebiyatında İnşâ Sanatının Ortaya Çıkışı ve Başlıca Temsilcileri." *İslâm'da Medeniyet Bilimleri Tarihi*, İbn Haldun Üniversitesi Yayınları, s. 331-360.
- Brockelmann, C. (2018). *Geschichte der arabischen Literatur*, Amelangs Verlag,
- Dayf, Ş. (2003). *Târîhu'l-edebî'l-'Arabî el-'Asru'l-Câhilî*, Dâru'l-Me'ârif, s. 197, 398.
- Durmuş, İ. (2004). "Mektup", *DİA*, XXIX, 14.
- ed-Dumûr, M. S. (2016). *Ebû Bekr el-Havârizmî: hayâtuhû ve edebuhû*, Dâru Dicle, s. 78, 79, 132, 133.
- Er, R. (2008). "Risâle", *DİA*, XXXV, 112.
- el-Hamevî, Ş. (1977). *Mu'cemu'l-Buldân*, Dâru Sâdir, II, 433.
- el-Hârizmî, E. B. (1970). *Rasâilu Ebî Bekr el-Havârizmî*, thk. Nesib Vehîbe el-Hâzin, Dâru Mektbeti'l-Hayât.
- (1997). *Divânu Ebî Bekr el-Hârizmî*, thk. Sıtkı, Hamit. Mektebu Neşri't-Türâsî'l-Mahtût.
- (2003). *el-Emsâlu'l-Muvellede*, thk. Muhammed Hüseyin el-A'racî, el-Mecmeu's-Sakâfî.
- (2005). *Rasâilu'l-Havârizmî*, thk. Muhammed Mehdi Pürgül, Encümen-i Âsâr ve Mefâhîri Ferhengi.
- el-Hâşimî, A. b. İ. (1999). *Cevâhiru'l-Belâğa fi'l-Me'ânî ve'l-Beyân ve'l-Bedî'*, thk. Yusuf es-Samîlî, el-Mektebetu'l-'Asriyye.

- Mütercim Asim Efendi (2013). *el-Okyânûsu'l-basît fi tercemeti'l-kâmûsi'l-muhît*. Yazma Eserler Kurumu, 5/4516.
- Seâlibî, E. M. (1983). *Yetîmetu'd-dehr fi mehâsini ehli'l-'asr*, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Zeydan, C. (1911). *Târîhu âdâbi'l-luğati'l-'Arabiyye*, Dâru'l-Hilâl, I, 310.
- Zeyyât, A. H. (ty.). *Târîhu'l-edebi'l-'Arabî*, Dâru Nahdati Mısır, s. 215, 218, 239.
- İbn Fâris, A. Z. (1998). *Mu'cemu'l-Mekâyis fi'l-Luğa*, thk. Şihâbuddin Ebû Amr, 2. baskı, Dâru'l-Fikr.
- İbn Hallikân, Ş. (1978). *Vefeyâtu'l-a'yân ve enbâu ebnâi'z-zamân*, Dâru Sâdir, IV, 400.
- İbn Kuteybe, (2009). *Edebu'l-kâtib*, thk. Muhammed Muhyiddin Abdulhamid, Dâru't-Talâi'.
- Mustafa, A. E. (1985). *Ebû Bekr el-Harzimî: hayâtuhû ve edebuhû*, el-Heyetu'l-Mısriyye, s. 20-21.
- Kalkaşendî, A. (1987). *Subhu'l-A'şâ fi snâati'l-inşâ*, nşr. Yusuf Ali Tavil, Dâru'l-Fikr.
- Küçüksarı, M. (2016). Ebu'l-Fadl İbnu'l-'Amîd'e Ait Bir Risâlenin Edebî Tahlili, *Marif Dini Araştırmalar Dergisi*, 16. Sayı/2.
- Taberî, M. (1986). *Târîhu'l-umem ve'l-mulûk*. 5. Cilt. Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.

أبو العيناء: أديب بارع في المدح والهجاء¹

Muhammed Faruk ÇAKIR²

APA: Çakır, M. F. (2023) أبو العيناء: أديب بارع في المدح والهجاء *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1034-1056. DOI: 10.29000/rumelide.1285362

المُلخَص

أبو العيناء من أبرز الشخصيات في تاريخ الفكاهة العربية، فهو أديب ظريف ضرير تتلمذ على أعلام اللغة العربية في عصره مثل الأصمعي وأبي زيد الأنصاري. وذاع صيته في الأوساط الأدبية بعدما صار نديماً للخليفة المتوكل على الله. إن الشخصية الأدبية لأبي العيناء ذات جوانب متعدّدة؛ فهو أديب وشاعر وراوي أخبار، ولكن أهم ما يميّزه هو ظرفه ومزاحه بلا منازع. فله نواذر مضحكة وأجوبة مُسكتة حفلت بها كتب الأدب العربي، حيث خُلف وراءه مجموعة غنية من النواذر والنكت التي مازالت تُضحك قرائها. ولم يقتصر أثر أبي العيناء على عصره، بل امتدّ إلى ما تلاه من عصور. ثمة موضوعان رئيسان في نواذره وهما المدح والهجاء؛ فمن يقرأ نواذره يلاحظ أن معظمها تندرج تحت هذين الموضوعين؛ فلذا سيُشكل المدح والهجاء عند أبي العيناء محور بحثنا هذا. ولا شك أنه كان مَداحًا بارعًا، وهجاءً لاذعًا، يخاف من لسانه الصديق والعدو. وقد نال بفضل مدائحه مراتب عالية، كما حصل على جوائز ثمينة بينما أحمق خصومه بسهام الهجاء المفجعة. ومما يثير الباحث في مادة أبي العيناء المجموعة في مختلف المصادر براعته في اقتناص التعبير القرآني لتشكيل الجملة المزاحية. ولسوف تعرض هذه الصحائف صورة أبي العيناء الأدبية، لاسيما في سياق موضوعي المدح والهجاء وستركّز على النواذر الرئيسية التي جعلته مَداحًا وهجاءً. ومن خلال أمثلة غنية، سنتبّد لنا سعة ثقافته اللغوية، وقوة حافظته، وسرعة بديهته وانعكاسات كل تلك المزايا على براعته في المدح والهجاء.

الكلمات المفتاحية: أبو العيناء، الأدب العربي، المزاح، المدح، الهجاء

61. Bir medih ve hiciv ustası: Ebü'l-'Aynâ

Öz

Ebü'l-'Aynâ Arap mizah tarihinin en önde gelen simalarından biridir. Asmaî ve Ebu Zeyd el-Ensari gibi Arap dili üstatlarından ders almış, âmâ bir edip ve nüktedandır. Halife Mütevekkil-alellah'ın nedimi olduktan sonra edebiyat mahfillerinde şöhrete kavuşan Ebü'l-'Aynâ'nın edebi kişiliği geniş bir yelpazeye sahiptir. Bir edip, şair ve ahbâr râvisi olarak dikkat çekmekle birlikte onu öne çıkaran en temel özelliği mizahçılığı ve nüktedan kişiliğidir. Klasik Arap edebiyatı kaynaklarında okurları hâlâ güldüren çok sayıda anekdot malzemesi Ebü'l-'Aynâ imzası taşımaktadır. Kıvrak zekâsı ve dil ilimlerindeki maharetinin ürünü olan nükteleriyle hem yaşadığı çağa damga vurmuş hem de müteakip dönemlerin mizah kültürüne etki etmiştir. Ebü'l-'Aynâ anekdotlarının başlıca iki konusu makalemizin de eksenini oluşturan "medih" ve "hiciv" temalarıdır. Bu temalar ona ait anekdotlara göz atan herkesin rahatlıkla fark edeceği kadar belirgindir. O gerçekten de usta bir meddah ve dost düşman herkesin sivri diline düşmekten korktuğu amansız bir hiciv ustasıdır. Nitekim makam sahiplerine düzdüğü methiyeler sayesinde yüksek mertebelere erişip hatırı sayılır caizeler almış; diğer taraftan da can yakıcı hicivleriyle hasımlarının korkulu rüyası olmuştur. Onu ayrıcalıklı kılan en önemli özelliklerden biri de Kur'ân-ı Kerîm ayetlerinden iktibasla nükte üretme sanatındaki yetkinliğidir. Bu makale Ebü'l-'Aynâ'nın edebi kişiliğini medih ve hicivleri bağlamında ele alacak, onu medih ve hiciv ustası kılan temel etkenlere odaklanacaktır. Sunacağımız zengin örnekler

¹ Bu makale yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Abbâsî Sarayının Hazırcevap Nedîmi Ebü'l-'Aynâ (Hayatı-Mizahçılığı-Nükteleri) Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati Bilim Dalı, Bursa, 2018

² Dr. Öğr. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagati ABD (Bursa, Türkiye) farukcakir@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7831-5075 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285362]

sayesinde Ebü'l-'Aynâ 'nın dil ilimlerindeki enginliği, güçlü hafızası, hazırcevaplığı ve tüm bu meziyetlerinin medih ve hicivlerindeki yansımaları görülecektir.

Anahtar Kelimeler: Ebü'l-'Aynâ, Arap Edebiyatı, Mizah, Medih, Hiciv

A master of praise and satire: Abu'l-'Ayna

Abstract

Abu'l-'Ayna is one of the most prominent figures in the history of Arabic humor. He took lessons from masters of the Arabic language such as Asmaî and Abu Zeyd al-Ansari, and he is a blind man of letters and wit. Abu'l-'Ayna, who gained fame in literary gatherings after being the courtier of Caliph Mutevekkil-alellah, has a wide spectrum of literary personality. Although he draws attention as a literary, poet, and narrator, the most basic feature that makes him stand out is undoubtedly his humor and witty personality. Numerous anecdotal materials that still make readers laugh in the sources of classical Arabic literature bear the signature of Abu'l-'Ayna. With his wit and humor, which is the product of his skill in linguistics, he not only left his mark on the era he lived in but also influenced the humor culture of the following periods. The two main subjects of his anecdotes are "praise" and "satire" which form the axis of this article. These themes are so obvious that anyone who glances at his anecdotes will easily notice. He is indeed a master critic and a ruthless satirist whom everyone, friend or foe, is afraid of falling on his sharp tongue. As a matter of fact, thanks to the praises he gave to the dignitaries, he reached high ranks and received considerable merits; On the other hand, he became the nightmare of his opponents with his painful satires. One of the essential features that makes him privileged is his competence in the art of producing wit by quoting the verses of the Qur'an. This article will deal with the literary personality of Abu'l-'Ayna in the context of his praise and satire and will focus on the main factors that make him a master of praise and satire. Thanks to the rich examples we will present, Abu'l-'Ayna's vastness in linguistics, his strong memory, quick-wittedness, and the reflections of all these virtues in his praise and satire will be seen.

Keywords: Abu'l-'Ayna, Arabic Literature, Humor, Praise, Satire

التمهيد:

إن الفكاهة هي أحد الأنشطة الفكرية التي تمكّنت من جمع البشر على أرضية مشتركة على مر العصور، وهي ظاهرة تسلي المجتمعات وتجعل وجودها الثقافي ذا مغزى. ويجب الاعتراف بأن هذه الظاهرة الثقافية الاجتماعية قد تجلّت في جانب أدبي ثري في الفترة المبكرة من النثر العربي الإسلامي؛ حيث بدأ تأليف كتب عن الفكاهة والمزاح منذ القرن الثالث الهجري. وكذلك تم تسجيل النوادر والروايات الفكاهية في كتب الأدب الموسوعية من قبل العلماء والأدباء الذين نشأوا بالأقطار العربية الإسلامية في القرون الأولى للإسلام. ولا شك أن أبا العيناء من الأسماء البارزة في طيات هذه الكتب؛ إذ ينتهي إليه عدد كثير من النوادر التي تلفت الانتباه؛ ولذا أعار العديد من المؤلفين الذين عاصروه أهمية كبيرة لنوادره، وأخباره، وأبياته، وأقواله. فدوّن أحمد بن أبي طاهر (ت. ٢٨٠هـ) مجموعتين تحت اسمي "أخبار أبي العيناء" و"كتاب شعر أبي العيناء". وكذلك نقل عنه كثير من الكتاب والأدباء -مثل أبي بكر الصولي وغيره- مادة أدبية كبيرة. ويجب القول بأن نوادره كانت لها شعبية كبيرة؛ ولذلك شاعت بين الناس وتُنوّقت جيلا بعد جيل. ومن الصعب جدا ألا يصادف اسمه القارئ الذي يتصفح تلك الكتب.

صحيح أنه كُتبت عن أبي العيناء بحوث ومقالات علمية. أما ما يميّز هذا البحث عن غيره أنه يهدف إلى التركيز على موضوعين رئيسيين في شخصيته الأدبية المزاحية: المدح والهجاء.

سنحاول من خلال هذه الصفحات الإجابة عن الأسئلة التالية وذلك من خلال اتباع المنهج الوصفي والمنهج التحليلي وسوف نفيد بلا شك من المنهج النفسي.

فهذه هي الأسئلة الأساسية للبحث:

1. من أبو العيناء؟ وما هي الخصائص التي أشتهر بها في الأدب العربي؟
2. متى ولماذا فقد بصره وما أثر ذلك في شخصيته وأدبه؟
3. هل دفعه عمّاه إلى التشاؤم المطلق مثل الأدباء والشعراء الأكفاء الآخرين كأبي العلاء المعري؟
4. ما تأثير الشخصيات البارزة -مثل الخلفاء والوزراء والقضاة- في حياته إيجابا وسلبا؟
5. ما الجوانب الملفتة للنظر في شخصيته الأدبية؟
6. ما نظرتة في المدح والهجاء وما مدى براعته فيهما؟
7. وما الدوافع الأساسية والموضوعات الرئيسة لمدحه وهجاءه؟

لا بد أن يُلمّ القارئ أولا بحياته وأهم نقاط التحول فيها لفهم التقلبات التي مرت عليه وانعكاسات تلك الاضطرابات في مدحه وهجاءه؛ ولذلك يبدأ البحث بمعلومات وجيزة عن حياته ثم يتناول عمّاه وأثره في شخصيته وأدبه وبالتالي سيتم التركيز على علاقاته مع كبار الشخصيات الذين قد غيروا مسار حياته إيجابا وسلبا، وبذلك سيتم تسليط الضوء على الجوانب المظلمة في حياته، ثم سنحاول معالجة موضوعي المدح والهجاء عند أبي العيناء بشكل مفصل قدر المستطاع.

معلومات موجزة عن حياته

ورد اسمه في كتب التراجم كما يلي: هو أبو عبد الله محمد بن القاسم بن خلّاد بن ياسر بن سليمان. (الحموي، ١٩٩٣، ٦). (٢٦٠٢) أما "أبو العيّنَاء" فهو لقبه الذي أشتهر به في حياته كما ذكر به في المصادر. ونرى سبب تسميته بهذا اللقب في الرواية الآتية:

(...) فسأله رجل، فقال: يا أبا عبد الله كيف كُنيتَ أبا العيّنَاء؟ قال: قلت لأبي زيد سعيد بن أوس الأنصاري: يا أبا زيد كيف نُصِّغَرُ عبيّاً؟ فقال: عُيِّنَا يا أبا العيّنَاء، فلجّحت بي منذ ذلك. (البغدادي، ٢٠٠٢، ٤\٢٨٤)

أصل أبي العيناء من يمامة وينحدر من بني حنيفة، وكان جده ياسر مولى بني هاشم. أما كنيته فهي "أبو عبد الله" نسبة إلى ابنه الأكبر. (الحموي، ١٩٩٣، ٢٦٠٢) ولا تتوفّر عن أسرته معلومات كثيرة، ولكن ورد في *وفيات الأعيان* أن له ولداً آخر غير عبد الله يدعى أبا جعفر والذي سجّل تاريخ وفاة والده. (ابن خلقان، ١٩٩٤، ٣٤٧\٤) ونفهم كذلك من حوار بينه وبين سعيد بن مخلّد أن له بنتاً. (الآبي، ٢٠٠٤، ١٣٣\٣) ولكن لم يُعثر على اسمها في المصادر.

وُلد أبو العيناء عام 191 هـ الموافق 807 م بمدينة الأهواز (الصفدي، ٢٠٠٠، ٢٤٣\٤) التي فتحت في عهد عمر بن الخطاب والتي تبعد عن البصرة 170 كم وهاجر إلى البصرة في صِغره مع عائلته وأمضى هناك طفولته وشبابه وبها أكمل حفظ

القرآن ودرّس علوم اللغة، كما اكتسب فيها مهاراته اللغوية والأدبية (ابن خلقان، ١٩٩٤، ٣٤٣\٤) التي جعلته شاعرا وأديبا مميّزا ونديفا مرموقا في البلاط العباسي. ولذلك نرى بعض كتب التراجم تنسبُه إلى البصرة. (الصفدي، ٢٠٠٠، ٢٤٣\٢)

انتقل أبو العيّناء إلى بغداد عاصمة الخلافة العباسية في عهد المأمون، وأقام فيها علاقات مع أهم رجال الدولة بمن فيهم الكتاب والوزراء وقاضي القضاة وحتى الخليفة. (البغدادي، ٢٠٠٢، ٢٨٤\٤) والمحطة التالية في حياته هي مدينة سامراء التي نال فيها ما حلّم به من شهرة واسعة وعيش زغيد، وذلك بعدما أصبح نديما للخليفة المتوكل على الله. (الشابشتي، ١٩٨٦، ٩١)

صحيح أن كتب التراجم لا تزودنا بمعلومات مشبعة عن طفولته وشبابه إلا أنه يمكن العثور على بعض التفاصيل عن حياته في كتب الأدب الزاخرة بنوادره؛ فالرواية الآتية على سبيل المثال تشير إلى مستواه العلمي والبيئة الثقافية التي ترعرع فيها.

قال أبو العيّناء: أتيت عبد الله بن داود الخريبي؛ فقال: ما جاء بك؟ فقلت: طلب الحديث، قال: اذهب فتحفظ القرآن، قلت: قد حفظت القرآن. قال: فاقرا: {وَأْتِلْ عَلَيْهِمْ نَبَأَ نُوحٍ إِذْ قَالَ لِقَوْمِهِ} قال: فقرأت العشر، قال: فاذهب الآن وتعلّم الفرائض. قال: قلت: قد تعلّمت الجد والصلب والكبد، قال: فأههما أقرب إليك: ابن أخيك أو ابن عمك؟ قال: قلت: ابن أخي، قال: ولم؟ قلت: لأن أخي من أبي، وعمّي من جدّي. قال: اذهب الآن وتعلّم العربية. قلت: علمت ذلك قبل هذين. قال: فلم قال عمر بن الخطاب: يا لله، يا للمسلمين؟ قال: قلت: فتح تلك للاستغناء، وكسر هذه للاستنصار. قال: لو حدّثت أحدا [في سنك] حدّثتك. (الآبي، ٢٠٠٤، ١٥٥\٣)

وفي رواية أخرى نجد تفاصيل أخرى عن حياته وبيئته حيث قال له الخليفة المتوكل: بلغني أنك رافضيّ، فقال: يا أمير المؤمنين وكيف أكون رافضيا وبلدي البصرة، ومنشأى مسجد جامعها، وأستاذي الأصمعي، وجيراني باهلة. (الحموي، ١٩٩٣، ٦٤\١)

ويذكر في بعض المصادر أنه تلقى أيضًا علم الحديث؛ (ابن خلقان، ١٩٩٤، ٣٤٣\٤) إلا أنه لا يعتبر متمكنا فيه، حيث لم يرو إلا عددا قليلا من الأحاديث كما عدّه الحافظ المحدث الدارقطني ضعيفا في الحديث. (البغدادي، ٢٠٠٢، ٢٨٤\٤). إنما أهم ما يميّزه في العلم هو كونه "راوية للأخبار". ولا شك أن أبرز صفة له كأديب هي ظرفه وفكاهته.

على الرغم من أنه نجا من غرق سفينة كان يسافر على متنها مع ثمانين راكبا إلا أنه توفّي حينما نُقل إلى البصرة. (البغدادي، ٢٠٠٢، ٢٨٤\٤) وتم تسجيل تاريخ وفاته في معظم كتب التراجم بعام 282 للهجرة ومع ذلك ذكر في بعض المصادر أنه توفّي سنة 283. (ابن خلقان، ١٩٩٤، ٣٤٧\٤)

أساتذته

بعدما انتقل أبو العيّناء من الأهواز إلى البصرة تتلمذ على علماء وأدباء وشعراء يحتلون مكانة مرموقة في تاريخ اللغة العربية وأدائها. يأتي في مقدمتهم أبو عبيدة معمر بن المثنى وعبد الملك بن قريب الأصمعي وأبو زيد الانصاري. (الحموي، ١٩٩٣، ٢\٢٦) وإذا نظرنا إلى الصفات المشتركة بين أساتذته نرى أن كل واحد منهم عالم بارع في اللغة وراوية أخبار لا غنى عنه

في نقل التراث العربي الغني إلى الأجيال القادمة. وأصبح أبو العيناء الذي روى ما أخذه من أساتذته حلقة مهمة في هذه السلسلة.

عمّاه

يُذكر في المصادر أن أبا العيناء فقدَ عينيه في الأربعينات من عمره. حيث يقول المبرد: إنما صار أبو العيناء أعمى بعد أن نيّف على الأربعين، وخرج من البصرة واعتلّت عيناه. (الحموي، ١٩٩٣، ٢٦٠٤/٦) ويقول البغدادي أيضا: إن بصره كُفّ وقد بلغ أربعين سنة، وانتقل من البصرة إلى بغداد، فسكنها وكتب عنه أهلها. (البغدادي، ٢٠٠٢، ٢٨٤/٤)

وتخبرنا رواية مشهورة وردت في عدة مصادر (الصفدي، ٢٠٠٠، ٣٤٣/٤)، (ابن خلقان/١٩٩٤، ٣٤٧/٤)، (الحموي، ١٩٩٣، ٢٦٠٣/٦) بأن هذا المرض الوراثي أصاب سلالة بعد دعاء علي بن أبي طالب (كزّم الله وجهه) على جده خلاد ومَن جاء من ذريته لأنه أساء خطابه. بينما يشير أحد الباحثين المعاصرين إلى أن هذه الروايات قد تكون موضوعة من قبل خصومه. (الصالح، ١٩٤٧، ٤١٧)

على عكس بعض العظماء الذين دفعهم العمى إلى التشاؤم المطلق مثل أبي العلاء المعري وغيره استطاع أبو العيناء بفضل شخصيته المزاحية القوية أن يتجنّب الوقوع في حاليّ اليأس والتشاؤم، كما أنه ظل يتمتّع بشخصيته الفكاهية الملوّنة حتى بعد ذهاب بصره. أما بعض حالاته المتشائمة التي غالبا ما نلاحظها في أبياته فيمكن القول بأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بوضعه المالي؛ حيث كان يرسم صورة مُبهجة ومتفائلة جدا عندما كانت تغمره عطايا الخلفاء والوزراء في حين يتحول إلى رجل متشائم عندما أقصي عن أبواب القصر وخصوصا بعد خلافة المأمون إلى عهد المتوكل على الله. ويجدر بنا الإشارة إلى أنه بعدما أصيب بالعمى لم يكن يمتنّ بعمل يكسب منه لقمة عيشه الأمر الذي دفعه دائما إلى السعي وراء إقامة علاقات مع رجال الدولة ليحظى منهم بدعم مالي.

ويجب أن نضيف أن عمّاه جعله رجلا عيّابا ومُسْتَهزئًا وحادّ اللسان وهجّاء للناس؛ ومما يؤكد ذلك ما قاله الخليفة المتوكل على الله لأبي العيناء. إذ قال له ذات مرة: لا تكثُر الوقيعة في الناس. فقال: إن لي في بصري شغلا عن ذلك. فقال: ذاك أشدّ لحقدك على أهل العافية. (الآبي، ٢٠٠٤، ١٣١/٣)

يجب القول بأن هذا العيب الجسديّ لم يُفقد شيئا في كثير من الأحيان، بل استغلّه أبو العيناء ببراعة لصالحه. واعترف بذلك أصدقاؤه. فمثلا حينما سمع ابن مكرم رجلا يقول: من ذهب بصره قلت حيلته، ردّ عليه قائلا: ما أغفلك عن أبي العيناء! ذهب بصره فعظمت حيلته. (ابن خلقان، ١٩٩٤، ٣٤٥/٤)

ولم يمنعه عمّاه عن التقرب إلى الخلفاء والوزراء ونيل صداقتهم، بل وصفّق البعض لهذا النجاح بمن فيهم صديقه أبو علي البصير الذي يقول: (الحموي، ١٩٩٣، ٢٦٠٤/٦)

قد كنت خفت يد الزمان

عليك إذ ذهب البصر

لم أدر أنك بالعمى

تغنى ويفتقر البشر

وقبل كل شيء أبو العيناء رجل يدري أنه يتمتع بمزايا عديدة تعوّض ما يسببه عماه من السلبيات ويمكن أن نرى ذلك في أبياته الآتية: (الحموي، ١٩٩٣، ٢٦١٢/٦)

إن يأخذ الله من عيني نورهما ففي لساني وسمعي منهما نور
قلب ذكي وعقل غير ذي خطل وفي صبارم كالسيف مأثور

ومن اللافت للنظر أنه بفضل ذكائه الشديد وأجوبته المسكتة ولسانه الحادّ كان يردّ على من استهزأ به رداً قويا ويلقنه درسا لا ينساه. وهذه الرواية من الأمثلة الجيدة على ذلك:

قال أبو العيناء: عشقتني امرأة بالبصرة من غير أن تراني وإنما كانت تسمع كلامي وعدوبته فلما رأته استقبحتني وقالت: قبّحه الله هذا هو؟ فكتبت إليها: (الإصفيهاني، ١٩٩٩، ٢٢٦/٢)

ونبتتها لما رأته تنكرت وقالت ذميم أحول ما له جسم
فإن تنكري مي احولاً فأني أديب أريب لا عبي ولا قدم

شخصيته الأدبية

يحسن بأن نستهلّ هذا القسم بعبارات وردت في كتب الأدب والتراجم وبالتالي سيتم التركيز على أهم وأقوى العناصر في شخصيته الأدبية وهي مزاحه، وأدبه، وشعره، وأخباره. فيما يلي بعض عبارات مختارة تعرفنا بأبي العيناء:

"الأخباري الأديب الشاعر، من ظرفاء العالم، آية في الذكاء واللين وسرعة البديهة." (الحموي، ١٩٩٣، ٢٦٠٢/٦)

"من أفصح الناس وأحفظهم وأسرعهم جواباً والغالب على رواياته الأخبار والحكايات." (ابن الجوزي، ١٩٩٢، ٣٥٣/١٢)

"وهو ممن اشتهر بالمجون، له نوادر وحكايات مستظرفة ومراسلات عجيبة." (النويري، ٢٠٠٢، ٦٨/٤)

"وكان فصيحاً بليغاً، حاضر الجواب، سريع الإجابة، شاعراً." (ابن النديم، ١٩٩٧، ١٥٧)

"كان حسن الكتابة وبلغ الخطاب، مليح الشعر، طلق اللسان بالذم والاستبطاء، سريع الجواب، حاضر النادرة." (الشابشتي، ١٩٨٦، ٩١)

إذا أردنا أن نتحدث عن الشخصية الأدبية لأبي العيناء فيجب أن نقول قبل كل شيء أنّ العلامة الفارقة لها هي مزاحه وفكاهته؛ فهو ظريف فكاهي لم يضع بصمته في عصره فحسب وإنما خلد اسمه في تاريخ الأدب العربي تاركاً وراءه كمية لا يستهان بها من النوادر المضحكة والحكايات المستظرفة التي وجدت لها مكاناً خاصاً في طيات كتب الأدب القديمة، وأصبح بذلك من أبرز الوجوه للثقافة العربية المزاحية. ومما يشير إلى شعبيته أنه تم تدوين نوادره وهو على قيد الحياة تحت اسم "أخبار أبي العيناء" من قبل أحد معاصريه أحمد بن أبي طاهر. (ابن النديم، ١٩٩٧، ١٥٧)

لا شك أن السِّمة المميّزة لأديبنا هي كونه حاضر الجواب، سريع البديهة فهذه الميزة واضحة جدا بحيث يمكن ملاحظتها في أغلب نواتره. ومن راجع كتب السّير والتراجم فإنّه سيرى أنها تشير بالاتفاق إلى سرعة بديهته، بل وكان أبو العيّن يَضْرِبُ به المثل في الأجوبة المسكّنة. (القلقشندي، د.ت، ٥٢١\١) ونفهم من المادة الأدبية المنسوبة إليه أنه لم تقتصر سرعة بديهته على ذمه ومدحه أو انتقاداته وتقديراته، بل كانت ميزة أساسية نابعة عن شخصيه وتشمل جوانب حياته كلها. ومع ذلك غالبا ما كانت أجوبته المسكّنة للذم والهجاء والاستهزاء. وفيما يلي بعض نواتره التي تُظهر ميزته هذه:

١- قَدِمَ إِلَيْهِ يَوْمًا قَدْرٌ فَوَجَدَهَا كَثِيرَةً الْعِظَامِ؛ فَقَالَ: هَذِهِ قَدِرٌ أَمْ قَبْرٌ؟ (الحموي، ١٩٩٣، ٢٦٠٩\٦)

٢- وقال رجل له: يا مُخُنَّتْ! فقال: { وَضَرَبَ لَنَا مَثَلًا وَنَبِيَّ خَلَقَهُ } (الآبي، ٢٠٠٤، ١٥٣\٣)

٣- وقَدِمَ إِلَى مَانِدَةَ الْوَلُوجِ، فَقَالَ -الشاعر- أَبُو هَفَانٍ: لَهْذِهِ أَحْرٌ مِنْ مَكَانِكَ فِي جَهَنَّمَ. فقال أبو العيّن: إنْ كانت هذه حَارَةً فَبَرِّدْهَا بِشِعْرِكَ. (الآبي، ٢٠٠٤، ١٣٣\٣)

٤- وقال بعض العلويين لأبي العيّن: أتنتقني وقد أمرت بالصلاة عليّ في كل صلاة لأنك تقول: اللهم صل على محمد وآله. فقال: إني أقول: الطيبين الطاهرين فتخرج منهم. (ابن أبي عون، ١٩٩٢، ١٩١)

٥- وقال أبو العيّن: أُدْخِلَ عَلَى الْمُتَوَكَّلِ رَجُلٌ قَدْ تَنَبَّأَ؛ فَقَالَ لَهُ: مَا عَلَامَةُ نَبوتِكَ؟ قال: أن يذفع إليّ أحدكم امرأته؛ فَإِنِّي أَحْبَبْتُهَا فِي الْحَالِ، فقال يا أبا العيّن: هل لك أن تعطيه بعض الأهل؟ فقلت: إنّما يُعْطِيهِ مِنْ كَفَرٍ بِهِ؛ فَضَحِكَ وَخَلَّاهُ. (الآبي، ٢٠٠٤، ١٣٩\٣)

كان أبو العيّن من أبرز الأدباء الذين أبدعوا في فن الاقتباس من الآيات القرآنية لأغراض مزاحية وذلك بفضل حفظه القوي للقرآن الكريم وكونه أديبا بارعا في علوم اللغة العربية وفنونها. وإن ذاكرته القوية وذكائه الحاد وتمكّنه في علوم اللغة وثقافته الدينية قد جعلته أديبا مميّزا. صحيح أنه لم يخلّف وراءه كُتُبًا أو مؤلفات إلا أنه خلّد اسمه في تاريخ الأدب العربي بأخباره ونواتره. ونجد له رسائل وأبياتا ذات قيمة أدبية كبيرة في بطون كتب الأدب. وبما أننا سنقتصر في هذا البحث على موضوعي المدح والهجاء فلن نطيل هنا الكلام عن رسائله وشعره. وإنما نكتفي بتعليقات عامة عليها بإيراد بعض الأمثلة التي تُظهر الخصائص الأدبية والفنية في شعره ورسائله وأقواله.

أشعار أبي العيّن قليلة جدا بالمقارنة مع نواتره وحسبما ورد في *الفهرست* فإن معاصره أحمد بن أبي طاهر جمع شعره تحت اسم "كتاب شعر أبي العيّن" نحو ثلاثين ورقة. (ابن النديم، ١٩٩٧، ١٥٧) ولسوء الحظ لم تصل هذه المجموعة إلى يومنا، كما ضاع "كتاب أخبار أبي العيّن" الذي ألفه الكاتب نفسه، ولكن الباحث أنور أبو سويلم جمع تسعا وعشرين قصيدة لأبي العيّن من طيات كتب الأدب (أبو سويلم، ١٩٩٠، ٦٠) بينما دوّن أنطوان القوال واحدة وثلاثين قصيدة له ونشر باسم "ديوان أبي العيّن ونواتره". (القوال، ١٩٩٤) أما موضوعات شعره فصُفِّت كالتالي: الإخوانيات والهجاء، والثناء، والتعزية، والحكمة، والفخر، والغزل، والشكوى، والوصف. (أبو سويلم، ١٩٩٠، ٦٠)

إن أبا العيّن يرسم صورة متشائمة في شعره على عكس نواتره المبهجة. فيبدو أن شاعرنا الذي كُفّ بصره وعانى من الفقر في بعض مراحل حياته قد صاغ حزنه وألمه ويأسه في شعره. فهذه الأبيات تصف تلك التعاسة بصراحة: (الحموي، ١٩٩٣، ٢٦١٣\٦)

فكل جديدھا خلق	تولت بهجة الدنيا
فلا أدري بمن أثق	فخان الناس كلهم
سُدَّت دونها الطرق	رأيت معالم الخيرات
ولا دين ولا خلق	فلا حسب ولا أدب

وقال أيضا: (الحموي، ١٩٩٣، ٦/٢٦١٤)

يا ويح هذي الأرض ما تصنع	أكل حي فوقها تصرع
تزرعهم حتى إذا ما أتوا	أشدهم تحصد ما تزرع

وفي القصيدة التالية، التي كتبها في مراحل الشيخوخة من حياته، يعبر عن شوقه لأيام شبابه: (القالبي، ١٩٢٦، ٢/٩٣)

ما في يديّ من الصبّا	إلا الصبابة والأسف
جاء الشباب فما أقام	ولا ألمّ ولا وقف
كان الشباب كزائر	ملّ الزيارة فانصرف

أما رسائله فتتميز بدقة الصياغة ووضوح المعنى، واستخدمَ فيها فنون البلاغة ببراعة. فهذا مثلا هجائه لعيسى بن قَرْخَانْشَاه حينما عُزل عن الوزارة والذي كان يستخفّ بأبي العيّن:

الحمد لله الذي أذلّ عزتك وأذهب سَطوتك وأزال مقدرتك وأعادك إلى استحقاقك ومنزلتك، فلئن أخطأت فيك النعمة لقد أصابت منك النعمة، ولئن أساءت الأيام بإقبالها عليك لقد أحسنت بإدبارها عنك. فلا أنفد الله لك أمرا ولا رفع لك قدرا ولا أعلى لك ذكرا! (التوحيدى، ١٩٩٢، ١/٤٦٦)

وتشكّل قسما يسيرا من تراثه الأدبي الحكّم والنصائح. منها ما يلي:

"ربّ وحشة أمتع من جليس، ووحدة أنفع من أنيس." (القيروانى، د.ت، ٣٢٥)

"إذا أراد الله أن يسلّط على عبده عدوًّا لا يرحمه سلّط عليه حاسدا." (الإصفهاني، ١٩٩٩، ١/٣١٣)

"قيل له: ما أبلغ الكلام؟ فقال: ما أسكت المبطل، وحيّر المُحقّق." (الصفدي، ٢٠٠٠، ٤/٢٤٤)

"إذا أردت أن تكون صدّرا في المجالس فعليك بالفقه ومعاني القرآن، وإذا أردت أن تكون منادما للخلفاء وذوي المروءة فعليك بتنتّف الأشعار ومُلح الأخبار." (ابن الجوزي، ١٩٩٢، ١٢/٣٥٧)

علاقاته مع كبار الشخصيات في عصره

بعد مغادرته البصرة وُقِّق أبو العيناء في إقامة علاقات مع كبار الشخصيات في العاصمة بغداد وعلى رأسهم الكُتَّاب والحجَّاب والقضاة والوزراء وحتى الخلفاء ونال فيها صداقة البعض وعداوة الآخر مما أدَّى ذلك إلى تقلبات في حياته، حيث حظي تارة بحماية من رجال الدولة فعاش في نعيم وتارة أخرى أُغلفت أبواب القصر في وجهه فذاق مرارة العيش. سنتناول هنا أهمَّ الشخصيات التي غيَّرت مسار حياته إيجاباً أو سلباً:

المأمون

من المعلوم أنّ عهد الخليفة المأمون (ت. 218) كان عصراً ذهبياً للنشاطات العلمية والأدبية، وكان يتمّ فيه دعم العلماء والمترجمين أكثر من أي وقت آخر، الأمر الذي جلب العلماء والأدباء والشعراء بطبيعة الحال إلى بغداد العاصمة العباسية وكان من بينهم مَنْ جاء بدعوة من المأمون مثل الجاحظ وغيره. ومن هنا يمكن القول بأن أبا العيناء الذي عانى من مشاكل مادية في البصرة إنما انتقل في هذه الفترة إلى بغداد طلباً للحصول على حظّه من هذه الفرص والإمكانات الجذابة التي تقدّمها الدولة لأهل العلم والأدب؛ ومما يؤكد رأينا هذا أنه سعى لمقابلة رجال الدولة بعد انتقاله إلى بغداد كما يؤكد أيضاً انتقاله إلى مدينة سامراء التي جعلها المعتصم عاصمة جديدة للدولة. (Çakır، 2018، 25)

قابل أبو العيناء أولاً الوزيرَ حَسَنَ بن سَهْل (ت. 236) ومدح جُوده وعرضَ عليه حاجته للمال فأمر له الوزير بخمسة آلاف درهماً. (ابن المعتز، د.ت، 414) كما حظي أيضاً بحمايته ما دام هذا الوزير السخي على قيد الحياة، وعندما مات حَسَن تأثر أبو العيناء بوفاته تأثراً كبيراً.

والتقى أبو العيناء بالخليفة المأمون ونال منه إكراماً عظيماً وإحساناً جلياً فإليك الرواية التي تسلط الضوء على علاقته بالمأمون: (الإبشيبي، 1998، 177)

حُكي عن أبي العيناء أنه قال: حصلتُ لي ضيقة شديدة فكتمتها عن أصدقائي فدخلت يوماً على يحيى بن أكنم القاضي فقال: إن أمير المؤمنين المأمون جلس للمظالم وأخذ القصص فهل لك في الحضور؟ قلت: نعم. فمضيت معه إلى دار أمير المؤمنين، فلمّا دخلنا عليه أجلسه وأجلسني ثم قال يا أبا العيناء بالألفة والمحبة ما الذي جاء بك في هذه الساعة فأنشده:

لقد رجوتك دُون الناس كلهم وللرجاء حقوق كلها تجب
إن لم يكن لي أسباب أعيش بها ففي العلال لك أخلاق هي السبب

فقال: يا سلامة، انظر أي شيء في بيت مالنا دون مال المسلمين. فقال: بقية من مال. قال: فادفع له مائة ألف درهم وابعث له بمثلها في كل شهر، فلما كان بعد أحد عشر شهراً مات المأمون، فبكى عليه أبو العيناء حتى تقرّحت أُجفانه، فدخل عليه بعض أولاده فقال: يا أبتاه، بعد ذهاب العين ماذا ينفع البكاء؟ فأنشأ أبو العيناء يقول:

شيان لو بكت الدماء عليهما
عيناى حتى يؤذنا بذهاب
لم يبلغا المعشار من حقمها
فقد الشباب وفرقة الأحباب

من الواضح أن أبا العيناء قد احتلّ مكانة مرموقة لدى المأمون ويرجع الفضل في ذلك إلى شخصيته الأدبية القوية ومدائحه للخليفة. وعلى الرغم من وفاة المأمون بعد علاقتهما التي لم تستغرق إلا أشهراً قليلة إلا أنه توجد أخبار عدة رواها أبو العيناء عن المأمون وذلك يعني أنه أفسح لأبي العيناء مجالاً في مجالسه. ومما يشير إلى قيمة أبي العيناء لدى الخليفة أنه اصطحبه في رحلته من بغداد إلى دمشق. (ابن الجوزي، ١٩٩٢، ٣٣٥\١١)

ابن أبي دؤاد

إنه أبو عبد الله أحمد بن أبي دؤاد (ت. ٢٤٠)، العالم المعتزلي وقاضي القضاة للمعتصم (ت. ٢٢٧) والوائق (ت. ٢٣٢) (البغدادي، ٢٠٠٢، ٢٣٣\٥) وهو -كما نفهم من الرويات التي سنورد بعضها منها- صديق حميم لأبي العيناء إذ لم يقصّر في دعمه ولم يبخل في عطائه. ولا بد من ذكر ترجمة هذا القاضي حتى يتم تسليط الضوء على بعض مراحل حياة أبي العيناء.

كان ابن أبي دؤاد من الذين لا غنى عنهم في مجلس الخليفة المأمون حيث قال المأمون للقاضي يحيى بن أكثم يوماً: "اختر لي من أصحابك جماعة يجالسونني ويكثرون الدخول إلي، فاختر منهم عشرين فيهم ابن أبي دؤاد، فكثروا على المأمون، فقال: اختر منهم، فاختر عشرة فيهم ابن أبي دؤاد، ثم قال: اختر منهم، فاختر خمسة فيهم ابن أبي دؤاد، واتصل أمره، وأسند المأمون وصيته عند الموت إلى أخيه المعتصم، وقال فيها: "وأبو عبد الله أحمد بن أبي دؤاد لا يفارقك الشركة في المشورة في كل أمرك، فإنه مَوْضِعٌ ذلك، ولا تتخذنّ بعدي وزيراً". ولما ولي المعتصم الخلافة جعل ابن أبي دؤاد قاضي القضاة، وعزل يحيى بن أكثم." (ابن خلقان، ١٩٩٤، ٨٤\١)

كان ابن أبي دؤاد أديباً وشاعراً فضلاً عن كونه متكلماً حاذقاً وفقهياً بارعاً. قال عنه أبو العيناء: ما رأيت أفصح لساناً ولا أجمع رأياً ولا أحضر حجّة من ابن أبي دؤاد. (ابن حمدون، ١٩٩٦، ٢٨٦\٩) وكذلك قال عنه الفتح بن خاقان: ما رأيت أظرف من ابن أبي دؤاد. (الحصري، د.ت، ٩٥٢\٤) وأما جوده وسخاه فكان مضرب المثل. إذ يقول عنه أبو العيناء: (...) تذاكروا السخاء فاتفقوا على آل المهلب في الدولة مروانية، وعلى البرامكة في الدولة العبّاسيّة، ثم اتفقوا على أن أحمد بن أبي دؤاد أسخى منهم جميعاً. (الزمخشري، ١٩٩١، ٣٦١\٤) وكذلك يصفه القلقشندي بأنه مضرب المثل في المروءة وحسن التقاضي. (القلقشندي، د.ت، ٥٢١\١)

كان هذا الرجل السخي يدعم أهل العلم والأدب ويكرمهم ويشجعهم وأخذ أبو العيناء نصيبه الجزيل من إكرامه وعطاياه ونال صداقته وحمائته وصار من أحبّائه. ولما انتقل أبو العيناء من البصرة إلى بغداد وبدأ يجالسه لأن ابن أبي دؤاد أيضاً كان في بلاط الخليفة المأمون في الفترة نفسها، ويبدو من هنا أن علاقتهما قويت في مجالس المأمون. وهناك روايات عديدة - نقلنا بعضها منها- نرى فيها مدح أبي العيناء له. وجرت بينهما حوارات طريفة منها رواية تُبرز ظُرف ابن أبي دؤاد وبراعته في فن الاقتباس من القرآن الكريم. وإليك الراوية:

قال أبو العيناء: قلت لأحمد بن أبي داؤد: إن قوما تظافروا علي! قال: {يَدُ اللَّهِ فَوْقَ أَيْدِيهِمْ} قلت: إنهم عدد وأنا واحد! قال: {كَمْ مِنْ فِتْنَةٍ قَلِيلَةٍ غَلَبَتْ فِتْنَةً كَثِيرَةً...}. قلت: إن للقوم مكرًا! قال: {وَلَا يَجِئُ الْمَكْرُ السَّيِّئُ إِلَّا بِأَهْلِهِ}. (ابن عبد ربه، ١٩٨٣، ٢١١٢)

والعجيب أن ابن أبي داؤد هو نفسه من تسبب في إغلاق أبواب القصر في وجه أبي العيناء وحرمانه من عطايا الخلفاء والوزراء وسائر رجال الدولة وذلك يعود إلى العلاقة بين ابن أبي داؤد وابن الزيات الذي جعله المعتصم وزيراً له. حيث لم يكن بينهما تنافس كبير فحسب، بل عداوة شديدة أدت إلى إقصاء أقارب وأصدقاء ابن أبي داؤد من إمكانات الدولة من قبل الوزير القوي الذي كسر شوكة ابن أبي داؤد.

ابن الزيات

بعد حياة رغيدة نالها أبو العيناء بفضل كل من الخليفة المأمون ووزيره حسن بن سهل وقاضي القضاة أحمد بن أبي داؤد جاء شخص آخر قلب هذه الحياة المرفهة رأساً على عقب ألا وهو محمد بن عبد الملك ابن الزيات (ت. ٢٣٣). ولا يمكن أن نفهم التقلبات في حياة أبي العيناء إلا من خلال معرفة هذا الوزير وخاصة العلاقة بينه وبين ابن أبي داؤد.

عندما تولى المعتصم الخلافة بعد المأمون جعل ابن الزيات وزيراً له في السنة الثالثة من خلافته. وأبقاه الوائق بعد المعتصم في الوزارة وجهزه بصلاحيات واسعة وأمر كل من يرى ابن الزيات أن يقوم احتراماً له. (ابن خلقان، ١٩٩٤، ٨٥\١) وهناك أخبار كثيرة تدل على القدرة العظيمة والنفوذ الكبير لابن الزيات في الدولة العباسية وسنكتفي منها بما ذكره الطبري في تاريخه:

عقد محمد بن عبد الملك الزيات لإسحاق بن إبراهيم بن أبي خميسة مولى بني قشير من أهل أضاح فيها على اليمامة والبحرين وطريق مكة، مما يلي البصرة في دار الخلافة، ولم يُذكر أن أحداً عقد لأحدٍ في دار الخلافة إلا الخليفة غير محمد بن عبد الملك الزيات. (الطبري، ١٩٦٧، ١٤٠\٩)

وإن الكتب التي تتحدث عن حياة ابن الزيات أو ابن أبي داؤد تشير إلى العداوة الشديدة بينهما. فيقول الحصري مثلاً: كانت العداوة بينه وبين ابن الزيات بيّنة، والنفاسة في الرياسة بينهما متمكنة. (الحصري، د.ت، ٣٩٥\٢) وبفضل الامتيازات العظيمة التي منحها له المعتصم والواثق تغلب ابن الزيات بشكل عام في صراعه مع ابن أبي داؤد. وهذا بطبيعة الحال كان نقطة انهيار في حياة أبي العيناء كما هو الحال لمن لهم صلة بابن أبي داؤد. ويمكن أن نقرأ ذلك الوضع في الرواية الآتية أيضاً:

كان بينه وبين الوزير ابن الزيات منافسات وشحناء، حتى إن شخصاً كان يصحب القاضي المذكور ويختص بقضاء حوائجه منعه الوزير المذكور من التردد إليه، فبلغ ذلك القاضي، فجاء إلى الوزير وقال له: والله ما أجيئك متكثرًا بك من قلة، ولا متعزراً بك من ذلة، ولكن أمير المؤمنين رتبك مرتبة أوجب لقاءك، فإن لقيناك فله، وإن تأخرنا عنك فلك، ثم نهض من عنده. (ابن خلقان، ١٩٩٤، ٨٨\١)

الخلاصة أنه خلال وزارة ابن الزيات -وهي اثنتا عشرة سنة- أُغلقت أبواب القصر في وجه أبي العيناء وعاش حياة صعبة في تلك الفترة وأما عمه فزاد الطين بلةً وأذاقه مرارة العيش ضعفين. رغم أنه سعى لعرض حاجاته لابن الزيات من وقت لآخر،

إلا أن طلباته ظلت دائماً دون إجابة. (الآبي، ٢٠٠٤، ٣٤٣\٣) ويمكن ملاحظة معاناته من الفقر بهذه الفترة في أبياته الآتية:
(الحموي، ١٩٩٣، ٢٦١\٣٦)

الحمد لله ليس لي فرس ... ولا على باب منزلي حرس

ولا غلام إذا هتفت به ... بادر نحوي كأنه قَبس

ابني غلامي وزوجتي أمتي ... ملكتها الملاك والعرس

غنيت باليأس واعتصمت به ... عن كل فرد بوجهه عبس

فما يراني ببابه أبدا ... طَلَّقَ المُحَيَّا سمح ولا شرس

لقد رأى أبو العيناء نورا بعدما اغتلى المتوكل على الله عرش الخلافة. حيث كان من أوائل الأعمال التي قام بها المتوكل بعد توليه السلطة هو عزل ابن الزيات من منصبه ثم قتله. وهذا بطبيعة الحال من الأدلة الواضحة التي تدعم أن ابن زيات كان السبب الرئيس للحرمان الذي عاشه أبو العيناء في زمنه، وبعد انسحاب ذلك المانع، أُفسح المجال لأبي العيناء فنجح في التقرب إلى المتوكل وسطع بذلك نجمه من جديد.

سنحاول الآن تسليط الضوء على عهد المتوكل على الله وعلاقته به.

المتوكل على الله

كان المتوكل على الله (ت. ٢٤٧) يحب الحياة الفاخرة ويسعى لأجلها، وعندما أصبح خليفةً أنشأ لنفسه في سامراء قصرا فخما باسم "بركة" ومن المعلوم أن كثيرا من الشعراء مدحوا هذا القصر، وكان المتوكل يُعير أهمية كبيرة للفن والأدب والموسيقى والمزاج ولذا كان يفتح أبواب القصر للشعراء والموسيقيين والندماء، بل ويتبرع لهم بمبالغ مُذهلة من العطايا الثمينة والجوائز النفيسة. ويبدو أنه بالغ في ذلك لأنه يُروى أن بيت المال قد تعرض في فترة مُعينة لأزمة كبيرة بسبب هذه التبرعات الفاحشة. (Kirkpınar ٢١٢\٣٢-٢١٤)

كنتيجة طبيعية لشخصية المتوكل تلك، كاد الشعراء والموسيقيون الذين تاقوا إلى التكريم من قبله أن يهاجموا القصر العباسي، وكان يقدّم المتوكل للمتميزين منهم كل أنواع الدعم. فإن العلماء والكتاب والشعراء الذين أبدعوا في مجالات مختلفة مثل ابن قُتَيْبَة والجاحظ والبحثري وإسحاق الموصلي قد تلقوا دعمًا ومساعدة القصر دائما وأصبح بعضهم ندماء الخليفة. (Kirkpınar ٢١٢\٣٢-٢١٤)

في هذه النقطة، ينبغي أن نلفت الانتباه إلى شيء مهم وهو أنه في مثل هذه البيئة المليئة بهؤلاء الأعلام الذين وضعوا بصماتهم في تاريخ العلوم والأدب والموسيقى سطع نجم أبي العيناء -رغم عماه- وأصبح واحدا من أبرز ندماء المتوكل. ولا شك أن هذا يعتبر نجاحا عظيما بالنسبة له. والآن سنركّز على علاقته بالمتوكل وبذلك سنكون قد عرفنا شخصية أبي العيناء ومزاياه عن كثب. لنبدأ أولا بقصة تحكي تعارفهما:

دخل أبو العيناء على المتوكل؛ فقال: أي شيء تحسن؟ قال: أفهم وأفهم، وأخذ من المجلس ما حوى، مرة أغلب ومرة أغلب. قال: كيف شُرِّكُك للنبيذ؟ قال: أعجز عن قليله وأفتضح عند كثيره. قال: فما تقول في بلدك البصرة؟ قال: ماؤها أجاج، وحرُّها عذاب، وتطيبُ في الوقت الذي تطيب فيه جهنم. قال: ارفع حوائجك إلينا. قال: قد رفعتها إلى الله، فما أحب نجاحه فليس ينفعني شرحه. قال: نُحِبُّ أن تُلزِمَ مجلسنا. قال: يا أمير المؤمنين، إن أجهل الناس من يجهل نفسه؛ أنا امرؤ محجوب والمحجوب تختلف إشارته، وقد يجوز قصده، فيصغي إلى غير من يحدثه، ويقبل بحديثه على غير من يسمع منه، وجائز أن يتكلم بكلام غير راض، ومتى لم أفرق بين هذين هلكت. وأخرى: كل من في مجلسك يخدمك، وأنا أحتاج أن أخدم، ولم أقل هذا جهلاً مني بما في هذا المجلس من الفائدة، ولكني اخترت العافية على التعرض للبلاء. قال الفتح بن خاقان: يا أمير المؤمنين، هذا رجل عاقل عارف بنفسه وبحق الملوك. قال: فيلزمنا في كل الأوقات لزوم الفرض الواجب. (الأنصاري، ١٩٨٧، ٣٢٣)

كان أبو العيناء الذي يختلف إلى مجالس المتوكل ويستعرض ومهاراته منتظرا بفارغ الصبر أن يجعله المتوكل نديما له في بلاطه. وكان المتوكل يعرف أمهله هذا فقال يوما: لولا ذهابُ بصر أبي العيناء لنادمته. فبلغه ذلك فقال: قولوا له إن أعفيتني من قراءة نقوش الخواتيم ورؤية الأهلّة صلحت لغير ذلك. فبلغ المتوكل ذلك فضحك وناذمه. (الصفدي، ٢٠٠٧، ٤٨)

وبذلك نال أبو العيناء المرتبة التي حلم بها كثيرا وأصبح من ندماء وجلساء الخليفة المتوكل واستمرت صداقتهما مدة طويلة وبقيت منها حوارات لطيفة ونوادير مضحكة سجّلت في الكتب وتناقلتها الأجيال على مرّ العصور. وخصّص بعض المؤلفين القدامى في كتبهم أبوابا مستقلة جمعوا فيها النوادر والحوارات بينهما، منهم الحصري الأنصاري في جمع الجواهر والشابشتي في *الديارات*.

يُحكى في *الديارات* أن المتوكل كان يُعجّب بكلامه وسرعة جوابه ونوادره. (الشابشتي، ١٩٨٦، ٩٢) وحسبما يُفهم من الروايات فإن المتوكل فعلا كان يحب قضاء وقت معه ويستمتع بصحبته المليحة المزيّنة بالنوادير وكان إذا غاب عنه أبو العيناء يشتاق إليه وقال له يوما: قد والله اشتقتك. وقال: إنما يشتاق العبد ربه؛ لأنه يعتذر عليه لقاء مولاه، وأما السيّد فمتى أراد عبده دعاه. (الأنصاري، ١٩٨٧، ٢٨٤)

وكان المتوكل -المعروف بولعه بالأدب والشعر- واثقا جدا من الذوق الأدبي الرفيع لأبي العيناء ولم يسعه إلا الرجوع إلى آرائه من أجل اختبار واختيار الأدباء والشعراء والجواري لقبولهم في القصر. فالرواية الآتية من الأمثلة الملفتة للنظر:

عُرِضت جارية على المتوكل فقال لأبي العيناء: هذه عُرِضت على أنها شاعرة، فقل شيئا لتُجيز، فقال أبو العيناء: -الرملة المجزوء- "أحمد الله كثيرا" فقالت: "حين أنشاك ضريرا" قال: يا أمير المؤمنين قد أحسنْتُ في إساءتها. (التوحيدي، ١٩٨٨، ٢١٣\٥)

وكان المتوكل يحب أن يسأله عن الأشخاص ويطلب منه إبداء آراءه عنهم. فسأله مرة: من أسخى من رأيت؟ قال: ابن أبي دؤاد. وسأله أيضا: من أبخل من رأيت؟ قال: موسى بن عبد الملك بن صالح. قال: وما رأيت من بخله؟ قال: رأيتته يحرم القريب كما يحرم البعيد، ويعتذر من الإحسان كما يعتذر من الإساءة. (الوطواط، ٢٠٠٨، ٣٦٦)

وباختصار، يمكن القول بأن أبا العيناء قد أدّى وظيفة المندامة على أكمل وجه، لأنه رافق الخليفة وأفرحه بصحبته الطيبة وأطربه بنوادره المضحكة وأرشده في اختيار الشعراء والجواري للقصر وزوّده بمعلومات عن رجال الدولة بينما أكرمه المتوكل وأهداه جوائز ثمينة وتسلى بصُحبته.

المدح والهجاء عند أبي العيناء

يُعد المدح والهجاء من أكثر موضوعات الأدب العربي القديم لفتنا للنظر؛ ولذا فإن المادة النظرية والشعرية في هذين الموضوعين تحتل مكانا عظيما في كتب التراث حيث نرى فيها مادة كبيرة من المديح والهجاء الموجهين للأشخاص أو الأماكن أو حتى الكائنات الحية. أمّا المدائح التي وجهها الشعراء والأدباء إلى الحكّام -والتي نالوا مقابلها جوائز ثمينة - فهي من ألمع المدائح وأجملها. وأبو العيناء هو -بلا منازع- أحد أولئك الأدباء الذين برزوا في الأدب العربي القديم بمدائحهم المبهجة وأهجيّتهم المفجعة.

إن المدح والهجاء يشكّلان موضوعين محوريين في نوادر أبي العيناء. وهذا في رأينا يعود بالدرجة الأولى إلى عماه. إذ لم يمتن بعمل يكسب منه رزقه بعدما أصيب بالعمى فوقّع في فقر شديد. ولم يبقَ في يده إلا مفتاح وحيد يفتح به أبواب الرزق ألا وهو مهاراته الأدبية ولا سيما مدائحه. ولا شك أنّه بعدما انتقل إلى عاصمة الخلافة وُفقّ في توجيه مدائح لامعة لرجال الدولة والحصول منهم على جوائز وصّلات قيّمة وذلك بفضل سرعة بديته وذكائه الشديد وبراعته الأدبية. وبذلك لاقى قبولا وحمية وكرامة لدى الخلفاء والوزراء والكتاب والقضاة باستثناء الفترة التي أبعده فيها الوزير ابن الزيات عن بيئته القصر.

في الرواية الآتية يعبر أبو العيناء عن وجهة نظره في المدح والذم:

دخلت على المتوكل، ودعوت له، وكلمته. فاستحسن خطابي، وقال لي: بلغني أن فيك شراً! فقلت: يا أمير المؤمنين، إن يكن الشر ذكراً المحسن بإحسانه، والمسيء بإساءته، فقد زكّي الله -جلّ وعزّ، وذمّ. فقال في التركية: {نِعْمَ الْعَبْدُ إِنَّهُ أَوَّابٌ} وقال في الذم: {هَمَّازٍ مَسَاءٍ بِنَمِيمٍ مَنَاعٍ لِلْخَيْرِ مُعْتَدٍ أَثِيمٍ عُتْلٍ بَعْدَ ذَلِكَ زَنِيمٍ} فدّمّه، تعالى اسمه. وقد قال الشاعر: (ابن خلقان، ١٩٩٤، ٣٥٤\١)

إذا أنا بالمعروف لم أثنِ دائباً *** ولم أشتُم الجبس اللثيم المندمما

ففيهم عزفتُ الخير والشرّ باسمه *** وشقّ لي الله المسامع والفما

ولكن هل الأمر فعلا كما زعم أبو العيناء؟ هل مديحه عبارة حقاً عن ذكر المحسن بإحسانه وذمّه لذكر المسيء بإساءته فقط؟

أولا إذا نظرنا إلى الرواية السابقة نرى أن أبا العيناء يدافع عن نفسه أمام الخليفة لأن خصومه قد اشتكوا إليه من سلطة لسانه. وثانيا: من الواضح جداً لمن يدقق الروايات الواردة بهذا الصدد أنه مدح في معظم الأوقات لجلب منافع مادية، وذمّ وهجا لدوافع عديدة منها السخرية، والثأر، وإحراج العدو والمنافس. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أنه أعرض عن الأشخاص حينما انتهى نفوذهم السياسي مثل ابن أبي دؤاد الذي كان يمدحه ويصاحبه ويأخذ منه العطايا. والأعجب من

ذلك أن أبا العيناء لم يمتنع عن ذم ابن أبي دؤاد عندما تولى المتوكل على الله الخلافة وقضى على المعتزلة -وعلى رأسهم ابن أبي دؤاد- ولربما فعل ذلك لإظهار التبري من صديقه وحاميه القديم وليجد لنفسه مجالاً فسيحاً في بلاط الخليفة الجديد. هذا على سبيل المثال ما قاله لابن أبي دؤاد لما فلج: ما جنتك مسلماً ولا معزياً، ولكن جئت لأحمد الله فيك إذ حبسك في جلدك، وأبقى لك عينا تنظر بها إلى زوال النعمة عنك. (ابن حمدون، ١٩٩٦، ٢١٦\٥) الخلاصة أن الدافع الأساسي لمدايح أبي العيناء وهجاءه كان المصلحة الشخصية بالدرجة الأولى.

يبدو أن أبا العيناء قد نجح حتى في أول لقاء له مع العديد من رجال الدولة ولفت انتباههم عبر كلامه المستحسن وعباراته اللطيفة ومدائحه الجدابة كما نرى ذلك في الرواية الآتية:

دخل أبو العيناء على الحسن بن سهل فشكا ضيقته. فأمر له بخمسة آلاف درهم فقال: أصلح الله الوزير لا أستقلّ قليلاً ولا أستكثر كثير، قال له: ولم؟ قال: لا أستكثر كثير لأنك أكثر منه، ولا أستقلّ قليلاً لأنه أكثر من كثير غيرك. فأعجب بكلامه وقال: اكتبوه وزيّدوا خمسة آلاف آخر. (ابن المعتز، د.ت، ٤١٤)

مع أنه مدح رجال الدولة لأغراضٍ سلف ذكرها، إلا أنه لم يحرم من استحق المدح الثناء من الشعراء والأدباء والندماء، فعلى سبيل المثال مدح عبد الله بن المقفع بالعبارات التالية: (التوحيد، ١٩٨٨، ٤٥٨)

كلام ابن المقفع صريح، ولسانه فصيح، وطبعه صحيح

كأن كلامه لؤلؤ منثور، أو وُشي منشور، أو روض ممطور.

ومدح محمد بن خالد أحد ندماء المتوكل قائلاً: لأن كان آدم أساء إلى نفسه في إخراجها من الجنة، لقد أحسن إلينا أنه ولد مثلك. (التوحيد، ١٩٨٨، ١٣٤\٥) وفي الآتي مديحه لعمر بن بحر الجاحظ:

وقيل لأبي العيناء: ليت شعري؛ أي شيء كان الجاحظ يُحسن؟ فقال: ليت شعري أي شيء كان الجاحظ لا يحسن؟ وفيه يقول الشاعر: (الأنصاري، ١٩٨٧، ٧٦)

ولقد رأيت العلم يوماً ما حواه الالفاظ

حتى أقام طريقه عمرو بن بحر الجاحظ

إنّ جزءاً مهماً من مدحه وذمّه يتعلق مباشرة بعماءه، وعندما يتم قراءة الأمثلة بهذا الصدد يتبين أنه استغل هذا العيب الجسدي في مدح الناس أو ذمهم على حد سواء، وتمكن من تحويل هذا العيب بمهارة إلى ميزة. ولقد استخدم عماء كوسيلة فعّالة لثناء من يخاطبه فمثلاً عندما سأله المتوكل: ما أشدُّ شيءٍ مرَّ عليك في ذهاب بصرك؟ قال: فوات رؤيتك يا أمير المؤمنين، مع إجماع الناس على جمالك. (الشابشتي، ١٩٨٦، ٨١) أما من استهزأ بعماء فقد شنَّ عليه هجوماً شرساً وجرحه بلسانه الحاد، ويمكن أن نرى ذلك في الروايتين الآتيتين:

قال رجل لأبي العيناء إن الله لم يأخذ من عبدٍ كريمته إلا عوّضه الله خيراً منهما فما الذي عوّضك؟ قال: أن لا أرى ثقيلاً مثلك! (الوطواط، ٢٠٠٨، ٥٧٧)

وقالت له قَيْنَةٌ: هَبْ لِي خَاتِمَكَ أَذْكَرُكَ بِهِ. فقال: اذكّرني بالمنع. وقالت له قينة: أنت أيضا يا أعمى! فقال لها:
ما أستعين على وجهك بشيءٍ أصْلَحُ من العمى. (الآبي، ٢٠٠٤، ١٣٣\٣)

كل من جلس مع أبي العيناء -صديقا كان أم عدوا- تجنّب لسانه الصارم وخاف من التعرض لهجاءه المفجع وانتقاداته اللاذعة. ويبدو أن الخليفة نفسه كان من بين هؤلاء. حيث قال أبو العيناء: لما أُدخِلْتُ على المتوكل عابِثِي جُلُساؤُه، فلما برزتُ عليهم قال المتوكل: ادفعوا إليه عشرة آلاف درهم اتقاءً للسان، فقلتُ: قتلْتِي واللّهِ يا أميرَ المؤمنين، قال لي: وَيَحْك، وكيف ذلك؟ قلت: لأن من خِفْتَه لا يعيش، فقال: ليس خَوْفُ فرق، ولكن خوف صيانة. (التوحيدى، ١٩٨٨، ٧٨\١)

وهو بلسانه الحاد الطويل أزعج الكثيرين ولاسيما منافسيه في بلاط الخليفة مما جعلهم يجادلونه ويذمونه وكان المتوكل على علمٍ بذلك الأمر فقال له يوما: ما بقي في المجلس أحد إلا ذمّك غيري. فقال: (الزمخشري، ١٩٩١، ٣١٦\٢)

إذا رضيت عني كرام عشيرتي
فلا زال غضباناً عليّ لثامها

إحدى السمات الرئيسية لذمه وهجائه هي أنه لم يمتنع عن توجيه سهامه لمن عارضه مهما كانت رتبته. ولا يُستثنى من ذلك كبار الشخصيات، كما نراه في الرواية الآتية:

قال المتوكل يوماً لأبي العيناء: بلغني أنك مأبُون، فقال له: يا أمير المؤمنين، مَوَى القوم منهم. وكان أبو العيناء من موالى بني العباس. - (ابن المعتز، د.ت، ١٤١١-٤١٥)

وكان أبو العيناء يستخدم أحيانا في هجائه أسلوبا أدبيا مبالغاً فيه حيث وجّه سهام الهجاء إلى أهدافها بعبارات مسجعة بليغة، فمثلا عندما تكلم صديقه ابن ثوابة يوما فتكلف ثم لحن؛ قال له أبو العيناء: تَقَعَّرْتَ حتى خِفْتُكَ، ثم تَكَشَّفْتَ حتى عَفْتُكَ. (الآبي، ٢٠٠٤، ١٤٤\٣) وذمّ رجلا آخر فقال: له ضِحْكُ كالبكاء، وتودّد كالسباب والافتراء، ونوادر كندب الموتى. (التوحيدى، ١٩٨٨، ١٤\٦)

ومن المواضيع الأساسية لهجائه ذمُّ القُبْحِ والقَبِيحِ فلم يدع أبو العيناء شيئا كرهها أو شخصا قبيحا إلا وذّمه. فقال مثلا عن رجل قبيح الوجه: كأنما خلق هذا الرجل ليعلم الناس نعمة الله عليهم. (الآبي، ٢٠٠٤، ١٣٨\٣) وعندما قال له صديقه السُدْرِيُّ: أشتي أن أرى الشيطان فقال: أنظر في المرأة. (الآبي، ٢٠٠٤، ١٣٨\٣)

كان أبو العيناء يتمتع بقدرة بالغة في التشبيه والتصوير وفي كثير من نواتره نراه يستغل قدرته هذه لمدح الناس أو ذمهم. ومن اللافت للنظر أنه كان يصوّر الأحداث التي يشهدها بصورة عجيبة مضحكة، فعلى سبيل المثال، لما لقي شخصاً يُكْنَى أبا الحمار- على حمار صغير قال له مستهزئا: لقد ساءني حين اضطررتك الدهرُ إلى ركوب أصغر أولادك. (الآبي، ٢٠٠٤، ١٣٥\٣) وذات يوم دعا أحد أصدقائه إلى منزله ليُطعمه فجعل يُكثِرُ الكذب حول المائدة، فالتفت أبو العيناء إلى من كان بجواره فقال: نحن كما قال الله تعالى: { سَمَّاعُونَ لِلْكَذِبِ أَكَّالُونَ لِلسُّخْتِ } (الآبي، ٢٠٠٤، ١٣٨\٣) وفي يوم من الأيام غنى أبو الجَمَّاز فقال لأبي العيناء: كيف ترى غنائي؟ فردّ: كما قال الله عزّ وجلّ: { إِنَّ أَنْتَكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ } (الإصفيهاني، ١٩٩٩، ٨٢\١) وحمله بعضهم على دابة، فاشتراها ابن الرجل منه بثمنٍ آخره، ولقيه بعد أيام، فقال: كيف أنت يا أبا العيناء؟ قال: بخير يا من أبوه يحمل وهو يُرَجِل. (الآبي، ٢٠٠٤، ١٣٣\٣)

إنّ قسما لا يستهان به من أخبار أبي العيناء عن عرض حاجاته، فهو -كما ذكرنا- كان يعيش على العطايا، وكان يعرض حاجاته بطرق متعددة، ولكنه غالبا ما كان يفعل ذلك بأسلوب أدبي يمدح فيه صاحب الإكرام ويطلب منه ما يحتاجه. وكان أحيانا يقدّم طلباته وحاجاته برسائل يزيّنها بآيات قرآنية أو أبيات شعرية. (الإصفيهاني، ١٩٩٩، ٦٤٢\١) ومن الناحية الأخرى كان يكره الأشخاص الذين رفضوا طلباته ولم يُلبّوا حاجاته، بل كان يعادي بعضا من هؤلاء ويذمّهم. ويمكن أن نرى ذلك في الروايات الآتية:

١- كان يجري على أبي العيناء رزق فتأخّر عنه فتقاضاه مرارا ثم تركه، وقال: لا حاجة لي فيه فهو رِقٌّ لا رِزْقٌ، وبلاء لا عطاء ومحنة لا منحة. (الإصفيهاني، ١٩٩٩، ٦٣٢\١)

٢- قال أبو العيناء: كان عيسى بن فرخان شاه يتيه عليّ في ولايته الوزارة، فلما صُرف رهبي، فلقيني فسلم عليّ فأحفي. فقلت لغلامي: من هذا؟ قال: أبو موسى؛ فدنوتُ منه وقلت: أعزّك الله، والله لقد كنت أقع بإيمانك دون بيانك، وبلحظك دون لفظك، فالحمد لله على ما آلت إليه حالك، فلئن كانت أخطأت فيك النعمة، فلقد أصابت فيك النعمة، ولئن كانت الدنيا أبدتُ مقابحها بالإقبال عليك، لقد أظهرت محاسنها بالانصراف عنك، ولله المنة إذ أغنانا عن الكذب عليك، ونزّهنا عن قول الزور فيك، فقد والله أسأت حمل النعم، وما شكرت حق المنعم. ولما قيل له: يا أبا عبد الله لقد بالغت في السب، فما كان الذنب؟ قال: سألته حاجة أقل من قيمته، فردّ عنها بأقبح من خلقته. (الوطواط، ٢٠٠٨، ٧٣)

٣- وعرضت له حاجة إلى بُغا (قائد تركي)، فلقيته، فقال: القى الفتح بن خاقان فلقيته فوعده، ثمّ لقيه فوعده؛ فلما كان في المرة الثالثة ألقاه على سبيل ضجرٍ فقال: أما علمت أنّ من طالب السلطان احتاج إلى ثلاث خلال؟ فقال: وما هن؟ - أعز الله الأمير-. قال: عقل وصبر ومال. فقال أبو العيناء: ولو كان لي عقلٌ لعقلتُ عن الله أمره ونهيه، ولو كان لي صبرٌ لصبرتُ منتظرا لرزقي أن يأتي، ولو كان لي مالٌ لاستغنيتُ به عن تأميل الأمير، والوقوف ببابه. (الآبي، ٢٠٠٤، ١٤١\٣)

إن ثمة ظاهرة بارزة في الشخصية الأدبية والفكاهية لأبي العيناء ألا وهي "المجون". ولا شك أنه ظاهرة شائعة في الأدب العربي لا سيما في العصرين الأموي والعباسي فضلا عن العصر الجاهلي. وإن كتب الأدب القديمة زاخرة بكمية كبيرة من الأشعار والنوادر والأخبار التي فيها جميع ألوان المجون. وهذا الطابع المُفِيت في الأدب العربي، هو أيضاً لُون بارز في الروايات الفكاهية المنسوبة إلى أبي العيناء فهو يُعتبر من أبرز أصحاب النوادر الذين استخدموا في والذم والهجاء "عبارات الهزل المعجب والمجون المطرب". (ابن أبي الإصبع، د.ت، ١٣٨) وفعلا من يقرأ نوادره فإنه يرى أن كثيرا منها يحتوي على عبارات وألفاظ ماجنة وتشبيهات مبتذلة. أما في مداعباته مع أصدقائه المقربين مثل ابن مكرم وابن ثوبة فهو لا يقف عند حد. فكان هؤلاء الأصدقاء يمازحون فيما بينهم إلى درجة أن مزاحهم يصل أحيانا إلى التحقير والإهانة وتبادل الشتائم. ويمكن أن نرى ذلك في الحوارات بينه وبين ابن مكرم، منها:

١- قال أبو العيناء في كلام له: كان أبي يُحيتي، فقال ابن مكرم: كان أبوك يجيب الخرا قال: فلو رأيك إذا لطلعتك (التوحيدي، ١٩٨٨، ١٦١\٧)

٢- وقال ابن مكرم يوما: ما في الدنيا أَعقلُ من القحبة؛ لأنّها تُطعم أطايب الطعام، وتُسقى الدَّ الشَّراب وتَأخذ ذراهم وتتلذذ. فقال له أبو العيناء: فكيف عقل والدتك؟ قال: أحقق من دعة. (الآبي، ٢٠٠٤، ١٤١\٣)

وكانت علاقته بابن ثوابة مثل علاقته بابن مكرم. قَالَ له ابن ثوابة يَوْمًا: أَنَا وَاللَّهِ أَحَبُّكَ بَكْلِيَّتِي. قَالَ أَبُو الْعَيْنَاءِ: إِلَّا عُضْوُ وَاحِدٍ مِنْكَ أَيَّدَكَ اللَّهُ! (الآبي، ٢٠٠٤، ١٤٤٣) وكان أبو العيناء يَوْمئِذٍ بين الحين والآخر إلى ضعف جنسي لابن ثوابة ويمزح معه حيث قال له يَوْمًا: إِذَا شَهِدْتَ عَلَى النَّاسِ أَلْسِنَتَهُمْ وَأَيْدِيَهُمْ وَأَرْجُلَهُمْ بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ شَهِدَ عَلَيْكَ أَنْتَنُ عُضْوُ فِيكَ. (الآبي، ٢٠٠٤، ١١٣)

الاقتباس من القرآن

إنَّ من الخصائص التي تميّز أبا العيناء في الأدب العربي هو فنُّ الاقتباس من القرآن الكريم. فهو أبدع في هذا الفن إبداعاً عظيماً. حيث امتزجت قدراته اللغوية الفائقة بسرعة بديهته وحفظه القوي للقرآن الكريم وبذلك أصبح أبو العيناء رائداً في هذا الفن، وقد خلّف وراءه كثيراً من النوادر المضحكة والأجوبة المسكتة التي تناقلتها كتب الأدب. ونوادره التي استخدمت فيها آيات قرآنية لأغراض مزاحية يغلب عليها موضوعات "الذمّ والهجاء والاستهزاء". إن أديبنا رسّم الأحداث التي شهدتها أو سمعها بصورة كاريكاتورية من خلال اقتباسات من الآيات الكريمة، وكذلك قام في حواراته اليومية بتضمين العديد من الآيات في كلامه بسهولة ومهارة عبّر بها عن آرائه وعواطفه، ولكنه غالباً ما استمدّ القوة من الكلام الإلهي لإسكات معارضيّه أو الدفاع عن نفسه أو السخرية من الآخرين، ويحسُن هنا إيراد بعض الأمثلة من هذا القبيل:

١- قيل له: إِنَّ ابْنَ نُوْحٍ النَّصْرَانِي عَاتَبَ عَلَيْكَ؛ فقال: {وَلَنْ تَرْضَى عَنْكَ الْيَهُودُ وَلَا النَّصَارَى حَتَّى تَتَّبِعَ مِلَّتَهُمْ}. (البقرة: ١٢٠) (الآبي، ٢٠٠٤، ١٣٥٣)

٢- وقال له يوماً المتوكل: إن سعيد بن عبد الملك يضحك منك، فقال: "إِنَّ الَّذِينَ أَجْرَمُوا كَانُوا مِنَ الَّذِينَ آمَنُوا يَضْحَكُونَ. (المطففين: ٢٩) (الآبي، ٢٠٠٤، ١٣٥٣)

٣- وقيل له: ما تقول في محمّد بن مكرم والعبّاس بن رستم؟ قال: "هُمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَإِنَّهُمَا أَكْبَرُ مِنْ نَفْعِهِمَا. (البقرة: ٢١٩) (الآبي، ٢٠٠٤، ١٣٤٣)

٤- وسئل أبو العيناء عن مالك بن طوق، فقال: "لو كان في زمن بني إسرائيل ونزل ذبح البقرة ما ذُبح غيره!" قيل: فأخوه عمر؟ قال: {كَسْرَابٍ بِقِيَعَةٍ يَحْسَبُهُ الظَّمْآنُ مَاءً حَتَّى إِذَا جَاءَهُ لَمْ يَجِدْهُ سَائِغًا}. (النور: ٣٩) (الحصري، د.ت، ٣٢٦١)

٥- قال أبو العيناء لصاعد: أنت خيرٌ من رسول الله؛ فقال: وَيَلَيْكُ، كَيْفَ؟ قال: إِنَّ اللَّهَ تَعَالَى قَالَ له: {وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَأَنْقَضُوا مِنْ حَوْلِكَ} (آل عمران: ١٥٩)؛ وأنت فظٌّ ولسنا ننقَضُ! (الآبي، ٢٠٠٤، ١٣٣٣)

٦- دخل أبو العيناء على إسماعيل القاضي، وأخذ يردّ عليه إذا غلَطَ في اسم رجل وكنية آخر، فقال له بعضٌ من حضر: أتردُّ على القاضي -أعزّه الله-؟ قال: نعم، لِمَ لا أَرُدُّ على القاضي وقد رَدَّ الْهُدُودُ على سليمان، وقال: {أَخْطُتُ بِمَا لَمْ تُحِطْ بِهِ} (التمل: ٢٢). وأنا أعلمُ من الهدهد، وسليمان أعلمُ من القاضي. (التوحيد، ١٩٨٨، ١٣٤٥)

٧- دخل أبو العيناء بلدة والصبيان يلعبون ويترامون بالحجارة، فوقع حجر على رأسه فانكسر، وكان لم يجد صديقاً فلم يأكل تلك الليلة طعاماً، ثم بعد الصبح ذهب إلى أمير البلدة، فقال له الأمير: في أيّ يوم دخلت؟ قال: (في يوم

نَحْسِي مُسْتَمِرٍّ (القمر: ١٩). قال: في أي ساعة؟ قال: {في سَاعَةِ الْعُسْرَةِ} (التوبة: ١١٧). قال: وأين نزلت؟ قال: {بِوَادِ غَيْرِ ذِي زَرْعٍ} (إبراهيم: ٣٧). فضجك ووصله. (ابن الخطيب، ٢٠٠٢، ٣٢٦)

٨- ولما وُكِّلَ موسى بن عبد الملك الأصبهاني بنجاح بن سلمة ليستأديه ما عليه من الأموال عاقبه موسى فهلك ابن سلمة في المطالبة والعقاب، فلقى بعض الرؤساء أبا العيناء وقال له: ما عندك من خير نجاح بن سلمة فقال أبو العيناء: {فَوَكَّرَهُ مُوسَى فَقَضَى عَلَيْهِ} (القصص: ١٥) فبلغت كلمته موسى فلقبه وقال له: أ بي تولع؟ والله لأقومنك فقال له أبو العيناء: {أَتُرِيدُ أَنْ تَقْتُلَنِي كَمَا قَتَلْتَ نَفْسًا بِالْأَمْسِ} (القصص: ١٩). (الحموي، ١٩٩٣، ٢٦٠٨/٦)

النتائج

بعد البحث عن حياة أبي العيناء وشخصيته الأدبية في إطار ظاهري المدح والهجاء توصلنا إلى النتائج الآتية:

- ١- إنَّ أبا العيناء من أهمّ ظرفاء العهد العباس الذين يحتلون مكانة خاصة في تاريخ الفكاها العربية، فهو بفضل امتزاج ذكائه الحاد بمكتسباته العلمية والأدبية التي تلقتّها على أيدي أعلام عصره أصبح أديبا ممبزا وظريفا مرموقا.
- ٢- بدأ نجمه يسطع بعدما انتقل من البصرة إلى بغداد بعهد الخليفة المأمون في أواخر الثلاثينيات من عمره نتيجة الإمكانيات والفرص الجذّابة التي أُتيحت لأهل الفن والعلم والأدب.
- ٣- هو بفضل شخصيته الأدبية القوية ومدائحه اللامعة تمكّن في العاصمة العباسية من إقامة علاقات وثيقة مع أبرز رجال السياسة والدين فجذب انتباه الخليفة المأمون، فرحب به في مجالسه وخصّص له مبلغا شهريا من المال.
- ٤- أبو العيناء مرّ بفترة من فقر مُدقِع في عهدي المعتصم والواثق طوال اثنتي عشرة سنة كان فيها الوزير القوي ابن الزيات يحرم المقرّبين للقاضي ابن أبي دؤاد من إمكانيات الدولة وهو كان منهم. ولا شك أنّ هذا التقلب الجذري أثر في حياته وأدبه وزاد من سلاطة لسانه.
- ٥- ومع جلوس المتوكل على عرش الخلافة وإعادة تصميم السياسة جاءت الأيام التي حلم بها أبو العيناء، وفي الواقع سرعان ما اكتسب مكانة خاصة بين ندماء المتوكل من خلال إظهار مهاراته الأدبية والمزاحية المتفوّقة.
- ٦- إنَّ أبا العيناء لم يبقَ فقط نديما مخلصا يمتدح الخليفة ويُسلّيهِ بحكاياته اللطيفة ونوادره المضحكة، بل واستخدمه المتوكل -نظرا لدقة آراءه ووجهات نظره- كمستشار وحتى في بعض الأحيان كواشي خاص له، حيث كان يتخذ منه معلومات ويطلب آراءه وتقييماته عن رجال السياسة.
- ٧- بعدما تم البحث عن الشخصية الأدبية لأبي العيناء، تبين لنا أنه "فكاهي مُبدع" و "أديب بارع" و "شاعر متشائم" و "راوية أخبارٍ مهمّة". ولا شك أنّ أهمّ ما يميّزه هو ظرفه ومزاحه. فهو لم يؤثر على الفترة التي عاش فيها فقط، وإنما أصبح واحدا من أبرز الشخصيات الهامة في تاريخ المزاح العربي تاركا وراءه مجموعة غنية من النوادر والتكّات التي يمكن أن تنافس الإنتاجات الفكاهاية في الفترات التالية من حيث الكمية والكيفية.

٨- لا شك أن أبا العيناء أديب بارع في المدح والهجاء. فمن يطّلع على نواتره يلاحظ أن معظمها تندرج تحت هذين الموضوعين. وقد نال بمدائحه مراتب عالية لدى رجال الدولة كما حصل منهم على جوائز وعطايا ثمينة. بينما كان الجميع صديقا كان أو عدوا يخافون من لسانه الحاد وكلماته الجارحة. لأنه كان جريئا حاضر الجواب، يُفحم من حوله بأجوبته المسكتة.

٩- بعد قراءة نواتره يمكن القول بأنه غالبا ما امتدح أصحاب المناصب لجلب منافع مادية، ومع ذلك لم يتوقف عن ثناء من يستحق المدح من الشعراء والأدباء والكتّاب.

١٠- كان يهجو لعدة أسباب منها السخرية، والاستهزاء، وإحراج الأعداء، والمنافسين. وبما أنه يُجيد الفنون البلاغية ويُتقن اللعب بالكلمات فكانت مدائحه وأهجيته غالبا ما جرّت في إطار فنون التعبير. كما أنه كثيرا ما لجأ في ذمّه إلى السب والشتم والتشبهات البذيئة.

١١- ومما يميّزه أنه كان أديبا رائدا في فن الاقتباس من القرآن الكريم لأغراض فكاھية، إذ خَلّف وراءه نواتر عديدة من هذا القبيل وكان يغلب عليها أيضا الذم والهجاء.

المصادر

- الأبشيبي، شهاب الدين (١٩٩٨). *المستطرف في كل فن مستطرف..*، بيروت: عالم الكتب.
- الآبي، أبو سعد منصور بن الحسين (٢٠٠٤). *نثر الدر في المحاضرات*. تحقيق: خالد عبد الغني محفوظ. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الأنصاري الحصري، أبو إسحاق إبراهيم بن علي (١٩٨٧). *جمع الجواهر في الملح والنوادر*. تحقيق: علي محمد البجاوي. بيروت: دار الجيل.
- ابن أبي الإصبع، عبد العظيم بن الواحد بن ظافر (د.ت). *تحرير التحرير في صناعة الشعر والنثر*. تحقيق: محمد شرف حفي. الجمهورية العربية المتحدة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.
- ابن أبي عون، إبراهيم بن محمد بن أحمد (١٩٩٦). *الأجوبة المسكتة*. تحقيق: مي يوسف. القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.
- ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج (١٩٩٢). *المنتظم في تاريخ الأمم والملوك*، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، مصطفى عبد القادر عطا. بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن حمدون، أبو المعالي محمد بن الحسن (١٩٩٦). *التذكرة الحمدونية*. بيروت: دار صادر.
- ابن الخطيب، قاسم الأمامي (٢٠٠٢). *روض الأختيار المنتخب من ربيع الأبرار*. حلب: دار القلم العربي.
- ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين (١٩٩٤). *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان*. تحقيق: إحسان عباس. بيروت: دار صادر.
- ابن عبد ربه، أبو عمر شهاب الدين (١٩٨٣). *العقد الفريد*. بيروت: دار الكتب العلمية.

- ابن المعتز، عبد الله بن محمد (د.ت.). *طبقات الشعراء*. تحقيق: عبد الستار أحمد فراج. القاهرة: دار المعارف.
- ابن النديم، أبو الفرج محمد بن إسحاق بن محمد (١٩٩٧). *الفهرست*. تحقيق: إبراهيم رمضان. بيروت: دار المعرفة.
- الإصفيهاني، الراغب (١٩٩٩). *محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء*. بيروت: شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم.
- البغدادي، الخطيب (٢٠٠٢). *تاريخ بغداد*. تحقيق: الدكتور بشار عواد معروف. بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- أبو سويلم، أنور (١٩٩٠). *أبو العيناء*. عمان: دار عمّار.
- التوحيدي، أبو حيان (١٩٨٨). *البصائر والذخائر*. تحقيق: وداد القاضي. بيروت: دار صادر.
- التوحيدي، أبو حيان (١٩٩٢). *أخلاق الوزيرين*. تحقيق: محمد بن تاويت الطنجي. بيروت: دار صادر.
- الحُصري، أبو إسحاق إبراهيم بن علي (د.ت.). *زهر الآداب وثمر الألباب*. بيروت: دار الجيل.
- الحموي، ياقوت (١٩٩٣). *معجم الأدباء = إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب*. تحقيق: إحسان عباس. بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- الرقيق القيرواني، أبو إسحاق إبراهيم بن القاسم (د.ت.). *قطب السُرور في أوصاف الأنبياء والخمور*. تحقيق: أحمد الجندي. دمشق: منشورات مجمع اللغة العربية.
- الزمخشري، جار الله (١٩٩١). *ربيع الأبرار ونصوص الأخبار*. بيروت: مؤسسة الأعلي.
- الشابشتي، أبو الحسن علي بن محمد (١٩٨٦). *الديارات*. تحقيق: قرقيس عواد. بيروت: دار الرائد العربي.
- الصالح، صبحي إبراهيم (١٩٤٧). "أبو العيناء: من ظرفاء العصر العباسي". *مجلة الرسالة*. العدد ٧١١. الصفحة ٢١-١٣.
- الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك (٢٠٠٠). *الوافي بالوفيات*. تحقيق: أحمد الأرنؤوط وتركي مصطفى. بيروت: دار إحياء التراث.
- الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك (٢٠٠٧). *نكت الهميان في نكت العميان*. تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الطبري، ابن جرير أبو جعفر محمد (١٩٦٧). *تاريخ الطبري*. بيروت: دار التراث.
- القالبي، أبو علي إسماعيل بن القاسم (١٩٢٦). *الأمالى = شذور الأمالى = النوادر*. تحقيق: محمد عبد الجواد الأصمعي. القاهرة: دار الكتب المصرية.
- القلقشندي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن علي (د.ت.). *صبح الأعشى في صناعة الإنشاء*. بيروت: دار الكتب العلمية.
- القول، أنطوان (١٩٩٤). *ديوان أبي العيناء ونوادره*. بيروت: دار صادر.
- النويري، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب (٢٠٠٢). *نهاية الأرب في فنون الأدب*. القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية.

الوطواط، أبو إسحق برهان الدين محمد بن إبراهيم (٢٠٠٨). *غرر الخصائص الواضحة وعرر النقائص الفاضحة*. تحقيق: إبراهيم شمس الدين. بيروت: دار الكتب العلمية.

Kırkpınar, M., (2006). Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA). *el-Mütevekkil Alellah Ca'fer b. Muhammed*, (مجلد 32, صفحة 212-214.) İstanbul.

Çakır, M. F. (2018). *Abbâsî Sarayının Hazırcevap Nedîmi: Ebü'l-'Aynâ: Hayatı-Mizahçılığı-Nükteleri*. (رسالة الماجستير غير مطبوعة) Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Kaynakça

Âbî, Ebû Sa'd Mansûr b. el-Hüseyn (2004). *Nesrû'd-dürr fi'l-muhâdarât*. Thk. Hâlid Abdülgani Mahfûz. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-'İlmiyye.

Bağdâdî, el-Hatîb (2002). *Târîhu Bağdâd*. Thk. Beşşâr 'Avvâd. b.y. Dâru'l-Garbi'-İslâmî.

Çakır, M. F. (2018). *Abbâsî Sarayının Hazırcevap Nedîmi: Ebü'l-'Aynâ: Hayatı-Mizahçılığı-Nükteleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Ebû Süveylim, Enver (1990). Ebü'l-'Aynâ. Ammân: Dâru 'Ammâr.

Ensârî el-Husrî, Ebû İshâk İbrâhim b. Ali (1987). *Cem'ül-cevâhir fi'l-mûlah ve'n-nevâdir*. Thk. Ali Muhammed el-Becâvî. Beyrut: Dâru'l-Cîl.

Hamevî, Yâkût (1993). *Mu'cemü'l-üdebâ*. Thk. İhsan Abbâs. Beyrut: Dâru'l-Garbi'-İslâmî.

Husrî, Ebû İshak İbrâhim b. Ali (ts.). *Zehrü'l-âdâb ve semerü'l-elbâb*. Beyrut: Dâru'l-Cîl.

İbhîşî, Şihâbüddîn (1998). *el-Müstetraf fi külli fennin müstetraf*. Beyrut: 'Âlemü'l-Kütüb.

İbn 'Abdürabbih, Ebû Ömer Şihâbüddîn. (ts.). *el'İkdü'l-ferîd*. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-'İlmiyye.

İbn Ebû 'Avn, İbrâhim b. Muhammed b. Ahmed (1996). *el-Ecvibetü'l-müskite*. Thk. Mey Ahmed Yûsuf. Kahire: 'Ayn li'd-Dirâsât ve'l-Buhûsi'l-İnsâniyye ve'l-İctimâ'iyye.

İbn Ebü'l-İsba', Abdülazîm b. el-Vâhid b. Zâfir (ts.). *Tahrîrû't-tahbîr fi smâ'ati's-şî'r ve'n-nesr*. Thk. Muhammed Şeref Hafnî. el-Cumhûriyyetü'l-'Arabîyyetü'l-Müttehide: el-Meclisü'l-'A'lâ li's-Şu'ûni'l-İslâmîyye.

İbn Hallikân, Ebü'l-Abbâs Şemsüddîn (1994). *Vefeyâtü'l-a'yân ve enbâü ebnâ'iz-zamân*. Thk. İhsan Abbâs. Beyrut: Dâru Sâdır.

İbn Hamdûn, Ebü'l-Me'âlî Muhammed b. el-Hasen (1996). *et-Tezkiretü'l-Hamdûniyye*. Beyrut: Dâru Sâdır.

İbnü'l-Cevzî, Cemâlüddîn Ebü'l-Ferec (1992). *el-Muntazam fi târihi'l-ümem ve'l-mülûk*. Thk. Muhammed Abdülkâdir 'Atâ - Mustafa Abdülkâdir 'Atâ. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-'İlmiyye

İbnü'l-Hatîb, Kâsım el-Emâsî, (2002). *Ravdü'l-ahyâr el-müntehab min rebî'l-ibrâr*. Halep: Dâru'l-Kalemi'l-'Arabî.

İbnü'l-Mu'tez, Abdullah b. Muhammed (ts.). *Tabakâtü's-şu'arâ*. Thk. Abdüssettâr Ahmed Ferrâc. Kahire: Dâru'l-Me'ârif.

İbnü'n-Nedim (1997). *el-Fihrist*. Thk. İbrahim Ramazan. Beyrut: Dâru'l-Ma'rif.

İsfehânî, Râgıb (1999). *Muhâdarâtü'l-üdebâ ve mühâverâtü's-şu'arâ ve'l-bülegâ*. Beyrut: Şirketü Dâri'l-Erkam b. Ebî'l-Erkam.

Kâlî, Ebû Ali İsmâil b. el-Kâsım (1926). *el-Emâlî = Şüzûru'l-emâlî = en-Nevâdir* Thk. Muhammed Abdülcevâd el-Asma'î. Dâru'l-Kütübî'l-Mısıriyye

Kalkaşendî, Ebü'l-Abbâs Şihâbüddîn Ahmed b. Ali (ts.). *Subhu'l-a'sâ fi smâ'ati'l-inşâ*. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-'İlmiyye.

Kavvâl, Antuvan (1994). *Dîvânu Ebî'l-'Aynâ ve nevâdiruh*. Beyrut: Dâru Sâdır

- Kırkpınar, M., (2006). Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA). *el-Mütevekkil Alellah Ca'fer b. Muhammed*, (Cilt 32, ss. 212-214) İstanbul.
- Nüveyrî, Şihâbüddîn Ahmed b. Abdülvehhâb (2002). *Nihâyetü'l-ereb fi funûni'l-edeb*. Kahire: Dâru'l-Kütüb ve'l-Vesâiki'l-Kavmiyye.
- Rakîk el-Kayrevânî, Ebû İshak İbrâhim b. el-Kâsım (ts.). *Kutbü's-sürûr fi evsâfi'l-enbize ve'l-humûr*. Thk. Ahmed el-Cündî. Dimaşk: Menşûratu Mecma'î'l-Lügati'l-'Arabiyye.
- Safedî, Salâhüddîn Halil b. Aybek (2000). *el-Vâfi bi'l-vefeyât*. Thk. Ahmed el-Arnâvût - Türkî Mustafa. Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâs.
- Safedî, Salâhüddîn Halil b. Aybek (2007). *Neksü'l-himyân fi nüketi'l-'umyân*. Thk. Mustafa Abdülkâdir 'Atâ. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-'İlmiyye.
- Salih, S. İ. "Ebü'l-'Aynâ min zurefâi'l-'asri'l-'Abbâsî". *Mecelletü'r-Risâle*. Sayı 711, Nisan 1948, 13-21.
- Şâbuştî, Ebü'l-Hasen Ali b. Muhammed (1986). *ed-Diyârât*. Thk. Karkîs 'Avvâd. Beyrut: Dâru'r-Râidi'l-'Arabî.
- Taberî, İbn Cerîr (1976). *Târîhü't-Taberî*. Beyrut: Dâru't-Türâs.
- Tevhîdî, Ebû Hayyan (1992). *Ahlâku'l-vezîreyn*. Thk. Muhammed b. Tâvî et-Tancî. Beyrut: Dâru Sâdır.
- Tevhîdî, Ebû Hayyân. (1988). *el-Besâir ve'z-zehâir*. Thk. Vedâd el-Kâdî. Beyrut: Dâru Sâdır.
- Vatvât, Ebû İshâk Burhâneddin Muhammed b. İbrâhim (2008). *Guraru'l-hâsâisi'l-vâziha*. Thk. İbrâhim Şemsüddîn. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-'İlmiyye.
- Zemahşerî, Cârullah (1991). *Rebî'ül-ebâr ve nusûsu'l-ahyâr*. Beyrut: Müessesetü'l-'A'lemî.

62. Arapça yabancı dil öğretiminde yapay zekânın geleceği: ChatGPT örneği

Gül ŐENYAMAN¹

APA: Şenyaman, G. (2023). Arapça yabancı dil öğretiminde yapay zekânın geleceği: ChatGPT örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1057-1070. DOI: 10.29000/rumelide.1285940

Öz

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, bilgi birikiminin artması, bilimsel yenilik ve ilerlemeler 21. yüzyıla damgasını vurmuştur. Teknoloji alanında gerçekleşen, özellikle yapay zekâ teknolojilerindeki ilerlemeler hayatımızın her alanında daha belirgin hale gelmiştir. Özellikle eğitim alanında hızla gelişen ve değişen bir manzara yaşanmaktadır. Yakın bir süre önce OpenAI tarafından sohbetle dayalı yapay zekâ eğitim modeli olan ChatGPT geliştirilmiştir. En gelişmiş yapay zekâ uygulamalarından biri olarak kabul edebileceğimiz ChatGPT kısa sürede dünya çapında büyük ilgi çekmiştir. Bu çalışmanın amacı ChatGPT'nin yabancı dil olarak Arapça öğrenim sürecinde bireye yönelik muhtemel katkılarını incelemektir. İnsanların kendi dillerinde doğal bir şekilde iletişim kurabilecekleri açıdan tasarlanmış olan ChatGPT'ye Arapça öğretimi sürecindeki yeterliliğini incelenmek üzere bazı sorular yönlendirilmiştir. Kelime bilgisi, telaffuz, çeşitli düzeylerde dil bilgisi ve çeviri sorularının yanı sıra belirli konularda metin oluşturma ve deyimlerin karşılıklarının verilmesi gibi talepler yöneltilmiştir. İnceleme sürecinde ChatGPT'ye yöneltilen sorular Türkçe yönlendirilmiştir. ChatGPT tarafından verilen yanıtlar ise bazen Türkçe bazen ise hedef dil Arapça olmuştur. Çalışma neticesinde dil öğreniminde bireye en çok kazınım sağlayacak etken olan geri bildirim sağlanması, kişiselleştirilmiş destek, zaman ve mekâna bağlı olmayan yönlendirme ve motive sağlanması açısından yararlı olduğu belirtilmiştir.

Anahtar kelimeler: ChatGPT, yapay zekâ, yabancı dil öğrenimi, Arapça öğretimi, çevirimiçi öğrenme

The future of artificial intelligence in Arabic as a foreign language teaching: the example of ChatGPT

Abstract

Advancements in science and technology, the increase in accumulated knowledge, and scientific innovations and progress have left their mark on the 21st century. The advancements in technology, especially in artificial intelligence (AI), have become more prominent in all aspects of our lives. In particular, the field of education is experiencing a rapidly changing and evolving landscape. Recently, OpenAI developed ChatGPT, a conversational-based artificial intelligence education model. Considered one of the most advanced artificial intelligence applications, ChatGPT quickly gained worldwide attention. The purpose of this study is to examine the potential contributions of ChatGPT in Arabic foreign language learning process. ChatGPT, which is designed to enable people to communicate naturally in their own language, has been directed with some questions to examine its competence in Arabic language teaching. Requests such as vocabulary, pronunciation, grammar at various levels, translation, text creation on specific topics, and giving the equivalents of idioms have

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Arap Dili Eğitimi ABD (Isparta, Türkiye), gulsensdu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0495-7814 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285940]

been directed. The questions directed to ChatGPT during the examination process were in Turkish. The answers provided by ChatGPT were sometimes in Turkish and sometimes in the target language, Arabic. As a result of the study, it was stated that ChatGPT is beneficial in providing feedback, personalized support, time and location-independent guidance, and motivation, which are the most important factors that will provide the individual with the most gain in language learning.

Keywords: ChatGPT, artificial intelligence, foreign language learning, Arabic language teaching, online learning

1. Giriş

Yapay zekâ, teknolojide yaşanan gelişmelere paralel olarak insanın günlük yaşamı üzerindeki etkisini gün geçtikçe artırmaktadır. Günümüzde tıp, hukuk, endüstri, finans gibi birçok alanda kullanılmakta olan yapay zekâ teknolojilerinin, yaygın olarak kullanılmaya başlandığı alanlardan biri de eğitimidir.

Yapay zekânın bir alt türü olarak değerlendirilen (Ocak, 2022, s. 23) doğal dil işleme (NLP), bilgisayarlara, metinleri ve konuşulan sözcükleri insanların anlayabileceği şekilde anlama yeteneği kazandırmakla ilgilidir (IBM, 2023). Bu doğrultuda, hedef dilin işlenmek üzere çözümlenebilmesi için bir dil modelinin oluşturulması gerekir. Kelime dizilerine olasılıklar atayan modellere dil modeli denir. Bir başka deyişle, dil modeli, bir dildeki kelimelerin sıralanışının olasılık dağılımını hesaplayarak bir kelime grubundan sonra gelecek olan kelimeleri tahmin etmeyi amaçlar (Jurafsky, Martin, 2021, s. 2). Büyük miktarda metin verisi üzerinde eğitilmiş olan bu dil modelleri; insan benzeri metinler oluşturabilir, soruları yanıtlayabilir ve dil ile ilgili görevleri büyük ölçüde doğru olarak tamamlayabilir (Kasneji vd. 2023, s. 1).

Yapay zekâ teknolojilerinin gelişimi ile birlikte NLP alanında da önemli gelişmeler yaşanmıştır. Dilin özelliklerinden yararlanarak kullanıcı ile iletişime geçilmesi ve kullanıcı sorularının yapay zekâ tarafından öğrenilen içeriklerle sınırlı olarak cevaplanması mümkün hale gelmiştir (Fırat, 2020, s. 533). Bu gelişmelerden birisi de ChatGPT'dir.

ABD merkezli yapay zekâ araştırma şirketi OpenAI 30 Kasım 2022'de ChatGPT (Generative Pretrained Transformer)'nin tanıtımını; "sohbet şeklinde (konuşma dilinde) etkileşim kurabilen, sorulan soruları yanıtlayabilen, hatalarını kabul edebilen, yanlış önermelere karşı çıkabilen ve uygunsuz istekleri reddedebilen eğitilmiş bir dil modeli" şeklinde yapmıştır (OpenAI, 2023).

ChatGPT'nin duyurulması ve kullanıma açılması, teknoloji ve bilim çevrelerinde büyük heyecan uyandırmış, yapay zekâ teknolojisinin geldiği noktayı görebilme açısından kullanıcılara önemli bir imkân sağlamıştır. ChatGPT piyasaya sürülmesinden sadece iki ay sonra aylık 100 milyon aktif kullanıcıya ulaşmış (Reuters, 2023), birçok araştırmacı ve uzman tarafından kendi alanlarında ne tür katkı sağlayabileceğini belirlemek üzere deneyimlenmiştir. Dil bilimleri, eğitim bilimleri, sağlık bilimleri, sosyal bilimler gibi alanlarda çalışmalar yapan araştırmacılar (Hong, 2023; Rospigliosi, 2023; Yeşilyurt ve Kartal, 2023) ChatGPT'yi çoğunlukla bilgi edinimi, geribildirim, yazım ve dilbilgisi, mukayese ve yeni fikirler vermesi açısından kullanılmaktadır (Erul ve Işıl, 2023, s. 781).

Bu bilgiler ışığında, bu çalışmada, ChatGPT'nin yabancı dil olarak Arapçanın öğrenme-öğretme sürecindeki yeterliliğine ilişkin birçok alandan ve farklı yönlerden sorularla analiz edilmeye çalışılmış; sağlayabileceği kolaylıklar ve sınırlılıklar beraber ele alınmıştır.

Yapay zekânın dil eğitimi alanında kullanılması ve ChatGPT

Yapay zekâ, bir bilgisayarın ya da bilgisayar tarafından kontrol edilen bir robotun (Britannica, 2023), insan zekâsı veya muhakeme gücü ile gerçekleştirebileceği akıl yürütme, anlam keşfetme, genelleme, geçmiş deneyimlerden öğrenme gibi entelektüel süreçler gerektiren görevleri yapabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Nabiyev, 2012, s25). Bu tanımdan hareketle yapay zekâda öne çıkan kavram, insan beynin yapabileceği şeyleri taklit etme, diğer bir ifadeyle, öğrenilen şeyleri farklı şekilde uygulama becerisi gösterme olarak da ifade edilebilir (Ocak, 2022, s. 12).

Günümüz dünyasında giderek daha önemli bir yere sahip olan yapay zekâ uygulamaları sağlık, konuşma teknolojisi, enerji, finans ve lojistik gibi çeşitli alanlarda belirlenen karmaşık görevleri yerine getirebilmek amacıyla başarılı bir şekilde kullanılmaktadır (İşler ve Kılıç, 2022, s.4).

Eğitimde yapay zekâ çalışmaları ise bilgi tabanlı uygulamaların yanı sıra özelleştirilmiş eğitim veya diyalog eğitim sistemleri, chatbot, eğitimde veri madenciliği, öğrenci makale analizleri, keşfedici eğitim, akıllı ajanlar, çocuk ve robot etkileşimi, yapay zekâyâ dayalı değerlendirme sistemleri, otomatik test oluşturma siteleri olarak belirtilebilir. Yapay zekâ uygulamaları sayesinde eğitim sistemleri aracılığıyla yetişmesi beklenen insan profilindeki değişikliklerin yanı sıra eğitim yapısı ve işleyişinde de değişiklik olmuştur. Büyük veri kaynaklarının kullanılması ile kişiselleştirilmiş eğitim programları, bireysel performans takibi, ders içeriği hazırlama, öğretim modellerinin belirlenmesi gibi işlemler eğitimin niteliğini yükseltmiştir (Karaca ve Telli, 2019, s.173).

Yapay zekâ teknolojilerinin, diğer alanlarda olduğu gibi yabancı dil öğretilimi alanında da önemli fırsatlar ve kolaylıklar ortaya çıkardığı söylenebilir. Yapay zekâyâ ilişkili olarak, araştırmacılar tarafından çoğunlukla otomatik yazma değerlendirmesi, okuma ve yazma için akıllı eğitim sistemleri, otomatikleştirilmiş hata tespiti ve dil öğrenimi için kişiselleştirilmiş sistemler gibi konularda çalışmalar yapılmaktadır (Huang, Zou, Cheng, Chen ve Xie, 2023, s. 112-131). Yapay zekânın dil öğreniminde etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayan araçlardan biri de sohbet robotlarıdır (Chatbot). Sohbet robotlarının güncellik, kullanım kolaylığı ve kişiselleştirme özellikleri sağladığını belirten Huang vd. (2022, s. 246) çalışmalarında sohbet robotlarının pedagojik olanaklarını iki düzeyde analiz etmişlerdir. Birincisi dil öğreniminde kullanılan belirli pedagojik yönleri, diğeri ise sohbet robotları ile bütünleşik dil öğreniminin öğrencilerin ve bilişsel çıktıları üzerindeki etkileridir. Pedagojik yönlerini beş başlıkta belirtmiştir. Bunları; dilbilgisi pratiğinde, öğrenme becerileri etkinliklerinde ve grup tartışma koordinasyonunda “muhatap”; rol yapma ve öğrenme senaryosu temsillerinde “simülasyon”; iyi hedeflenmiş müdahaleler sunmada “aktarıcılık”; yardım taleplerine yanıt vermede “yardım sağlama” ve seviyeye uygun öğrenme içerikleri sağlamada ise “tavsiyede bulunma” olarak sıralayabiliriz.

Bir sohbet robotu olan ChatGPT, ABD merkezli yapay zekâ araştırma şirketi OpenAI tarafından geliştirilen bir dil modelidir. İnsan geri bildirimli pekiştirmeli öğrenme (RLHF) yöntemiyle eğitilen ChatGPT'nin geliştirilme aşamasında insan yapay zekâ eğitmenlerinden faydalanılmıştır. Bu çalışma kapsamında ChatGPT'nin geliştirilmesinde kullanılan veya arka planda çalışan yöntem ve algoritmaların incelenmesi gerekli olmamakla birlikte, çalışmanın devamında yer alan değerlendirmeler bakımından ChatGPT'nin kabiliyetlerinin ve kısıtlılıklarının bilinmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmanın yapıldığı tarihte ChatGPT'nin ana sayfasında kabiliyetler kısmında 3 adet, kısıtlılıklar kısmında da 3 adet bilgi maddesi yer almaktadır. Buna göre ChatGPT, (i)kullanıcının görüşmede daha önce söylediklerini hatırlar, (ii) kullanıcının takip eden düzeltmeleri yapmasına olanak sağlar, (iii) uygunsuz talepleri reddetmek üzere eğitilmiştir. Buna karşılık, ChatGPT (i) zaman zaman yanlış

cevaplar üretebilir, (ii) zaman zaman zararlı talimatlar ya da önyargılı içerikler üretebilir, (iii) 2021 sonrasında gerçekleşen olaylar hakkında kısıtlı bilgiye sahiptir (OPENAI, 2023).

2. Yöntem

ChatGPT ile ilgili yapılan çalışmalarda herhangi bir yöntem kullanılmadığı ya da çalışmalarda yöntemden bahsedilmediği belirtilmelidir (Erul ve Işıl, 2023, s. 781). Sadece Tlili vd. (2023) tweetlerin sosyal ağ analizleri, röportajların içerik analizi ve kullanıcı deneyimleri olmak üzere üç aşamada gerçekleştirdikleri çalışmada durum çalışması yaptıklarını belirtmişlerdir. Rospigliosi (2023) ChatGPT gibi diyalog üzerine kurulan programlara sorular sorarken soruların konuya uygunluğunun, anımsatıcılığının ve bütünleştiriciliğinin büyük önem taşıdığını belirtmiş ve bu tarz yapılan çalışmalarını Pask (1976) tarafından geliştirilmiş sohbet teorisine dayandırmıştır (Erul ve Işıl, 2023, s. 781).

Bu çalışmada ChatGPT'nin yabancı dil olarak Arapça öğretiminde öğrenciye muhtemel katkı ve sınırlılıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ChatGPT'ye sorular yöneltilmiştir. ChatGPT'ye soru olarak yöneltilen kelime, cümle, diyalog ve paragraflar Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki kur tanımlarına göre hazırlanan bir Arapça öğretim setinden ve yabancı dil olarak Arapça öğretimi veren erişimi herkese açık ücretsiz bir eğitim sitesinden alınmıştır.

Arapça öğreniminde ChatGPT denemesi

Bu bölümde ChatGPT'ye bazı sorular yönlendirilmiş ve uygulamanın yanıtları hakkında değerlendirmelerde bulunulmuştur.

S:

الحياة رائعة جدا cümlesindeki رائعة kelimesi yerine başka hangi kelime kullanabilirim?

ChatGPT:

"الحياة رائعة جدا" cümlesindeki "رائعة" kelimesi yerine aşağıdaki kelime ve ifadeleri kullanabilirsin:

عظيمة / راقية / روعة / رائعة جدا / ممتعة / جميلة / رومانسية / سعيدة / جذابة / عذاب روعة

ChatGPT'ye verilen cümlede "رائعة" kelimesine alternatif olarak kullanılacak kelime önerileri incelendiğinde رومانسية, روعة, عذاب, راقية ve عذاب, روعة kelimelerinin cümlelerin anlamını bozduğu ve uygun olmadıkları gözlenmiştir. Ayrıca ChatGPT'nin ürettiği alternatif kelimeler dışında da مبهجة ve مسرة kelimelerinin de uygun olabileceği tespit edilmiştir.

S:

لا أَحَدٌ يُحِبُّ الْجَهْلَ cümlesindeki الْجَهْلُ kelimesinin zıt anlamı nedir?

ChatGPT:

الجهل كلمة عربية تعني "العدم عن المعرفة" أو "النقص في المعرفة". وبالتالي، الكلمة التي تعني العكس من "الجهل" هي "المعرفة" أو "العلم".

ChatGPT'ye yazılan cümlelerde geçen bazı kelimelerin zıt anlamlarının verilmesi istenmiştir. Alınan yanıtlar incelendiğinde Arapça sözlüklerde geçen ve genel kullanımı olan kelimelerin verildiği

ChatGPT: Bu diyalogun telaffuzu aşağıda verilmiştir:

"Sabah al-khayr" (Sabah el-hayr)

"Sabah al-nur, ahlan wa sahlan, jawaz al-safar min fadhli." (Sabah el-nur, ahlan wa sahlan, javaz es-safar min fadhli)

"Jawaz al-safar min fadhli" (Javaz es-safar min fadhli)

"Ahlan biki, tafadhali." (Ahlin biki, tafadali)

ChatGPT'ye Arapça bir diyalogun telaffuzunun nasıl olması gerektiği ile ilgili yöneltilen soruya İngilizce telaffuzunu yaparak dönüt vermiştir. Soru kökünde Türkçe ifade kullanılmasına rağmen yanıt İngilizce telaffuz şeklinde olmuştur.

S:

Tırnak içerisinde verilen Arapça cümledeki boşluğa gelecek uygun ifade nedir?

"لَيْسَتْ الْقَمِيصُ اشْتَرَيْتُهُ أَمْسَ"

ChatGPT:

الذي (al-ladhi)

"لَيْسَتْ الْقَمِيصُ الَّذِي اشْتَرَيْتُهُ أَمْسَ"

Bu cümle, Türkçe 'ye çevrildiğinde şöyle olur: "Dün satın aldığım gömleği giydim."

ChatGPT'ye tırnak içerisinde boşluğu doldurma sorusu sorulduğunda boşluğa hem anlamsal hem de dil bilgisel olarak uygun bir kelime önermiş ve yeni cümleyi istenmemiş olmasına rağmen Türkçe'ye tercüme etmiştir. Boşluk için Arap dilbilgisindeki ismi mevsullerden "الذي" ifadesini önceki kelimenin cinsiyetine uygun olarak seçmiştir. Ancak aynı cümle için soru kökünde "cümledeki boşluğu gelecek doğru ismi mevsul nedir?" şeklinde bir ifade kullanıldığında soruyu yanlış olarak algılamış ve cevap vermemiştir. Bu durumda Arapça dilbilgisi terimlerinin Türkçe karşılıklarının ChatGPT'de yer almadığı ifade edilebilir. Ayrıca "الذي" ismi mevsulünü "al-ladhi" şeklinde İngilizce telaffuz etmiştir.

S:

Tırnak içerisinde verilen Arapça cümledeki boşluğa gelecek uygun ifade nedir?

"مَا رَأَيْكَ بِالسَّيَّارَةِ أُرِيدُ أَنْ أَشْتَرِيَهَا؟"

ChatGPT:

هذه (hathihi)

"مَا رَأَيْكَ بِالسَّيَّارَةِ هَذِهِ؟ أُرِيدُ أَنْ أَشْتَرِيَهَا؟"

Bu cümle, Türkçe 'ye çevrildiğinde şöyle olur: "Bu arabaya ne dersin? Satın almak istiyorum."

Aynı şekilde ChatGPT'ye yöneltilen; boş bırakılan kısma gelecek doğru ifadenin ne olduğu sorusunda yanıtın "النبي" ismi mevsulu olarak verilmesi beklenirken program "هذه" işaret ismi kullanarak dolaylı anlatım yapmıştır. Bu yanıtı göre cümleyi ikiye ayırarak kullanmıştır. Ancak cümlelerin iki kısma ayrılmadan "ما رأيك بهذه السيارة أريد أن أشتريها" şeklinde Arapçada yaygın olarak kullanılabileceği de belirtilmelidir. Ayrıca "هذه" işaret zamirini "hathihi" şeklinde İngilizce telaffuz etmiştir.

S:

Tırnak içerisinde verilen Arapça cümledeki boşluğa gelecek uygun ifade nedir?

"لو سمحت، ضَع الكتب على الطاولة في الحقيقة"

ChatGPT:

الموجودة (al-mawjuda)

"لو سمحت، ضَع الكتب الموجودة على الطاولة في الحقيقة"

Bu cümle, Türkçe 'ye çevrildiğinde şöyle olur: "Lütfen, masadaki kitapları çantaya koy."

ChatGPT'ye yöneltilen bir başka boş bırakılan kısma gelecek doğru ifadenin ne olduğu sorusunda yanıt olarak herhangi bir bağlaç ya da işaret ismi kullanmayıp bir kelime ile yanıt vermiştir. Cümlede boşluk öncesi kullanılan الكتب kelimesi gayri âkil çoğul bir kelimedir. ChatGPT boşluğa "الموجودة" kelimesini müennes getirerek "gayri âkil olan çoğullar Arapçada sayı bakımından tekil, cinsiyet bakımından dişil olarak kabul edilirler" kuralını uygulamıştır. "الموجودة" kelimesi anlam olarak uygunluk gösterirken dilbilgisi açısından da sorun teşkil etmemektedir. Belirtmek gerekir ki diğer cümlelerde de olduğu gibi burada da telaffuz olarak İngilizce tercih edilmiştir.

Yazma becerilerine yönelik deneme yapılmak istenildiğinde ChatGPT'den çevre kirliliği konusu ile ilgili olarak bir metin yazması istenilmiştir.

S:

Çevre kirliliği ile ilgili Arapça bir metin yazabilir misin?

ChatGPT:

بحسب تقرير منظمة الصحة العالمية، تتسبب التلوثات البيئية في وفاة نحو 9 مليون شخص حول العالم سنويًا. وتشمل هذه التلوثات التلوث الهوائي والتلوث المائي وتلوث التربة والضجيج والإشعاع النووي والتلوث الضوئي.

يتسبب التلوث الهوائي في أمراض الجهاز التنفسي والأوعية الدموية ويزيد من خطر الإصابة بأمراض السرطان. كما يؤثر التلوث المائي على الحياة البحرية ويتسبب في تلف الأنواع الحيوانية والنباتية. ويؤثر التلوث الترابي على الزراعة ويؤدي إلى تقليل كفاءة الأراضي وتدمير التنوع الحيوي. ويؤثر الضجيج على الصحة النفسية والجسدية للإنسان ويتسبب في تشويش الاتصالات. كما يتسبب الإشعاع النووي في تلف الحياة البرية والبحرية والنباتية ويزيد من خطر الإصابة بأمراض السرطان. ويؤثر التلوث الضوئي على الحياة الحيوانية والنباتية ويزيد من خطر الإصابة بأمراض العين.

لذلك، يجب علينا جميعاً أن نتحمل مسؤولياتنا في الحفاظ على البيئة النظيفة والصحية. يمكننا القيام بذلك من خلال التخلي عن النفايات بشكل صحيح واستخدام الطاقة المتجددة والمحافظة على المياه والتخلص من المواد السامة بطريقة صحيحة ودعم الحملات التي تهدف إلى الحفاظ على البيئة. وبالتعاون والجهود المشتركة، يمكننا جميعاً العمل على تحقيق بيئة نظيفة وصحية للجميع.

ChatGPT tarafından oluşturulan metin incelendiğinde cümlelerin anlaşılır ve başka herhangi bir kaynaktan alınmamış olduğu görülmektedir. Metin dilbilgisi açısından incelendiğinde ise birkaç hata dışında herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür. İkinci paragrafta yer alan التلوث ifadesinin تلوث cümlesinin cümlesinin ويتسبب في تشويش الاتصالات and يتسبب في التشويش على الاتصالات şeklinde isim tamlaması, aynı şekilde ikinci paragrafta yer alan harfi cerinin eklenmesi ve son paragrafta yer alan التخلي kelimesinin yerine رمي fiilinin daha uygun olacağı belirtilmelidir.

S:

Aşağıda verilen metinde bulunan dil bilgisi hataları nelerdir?

الماء يحافظ على توازن الأرض.

تم تشكيل تكوين البشر والحيوانات ، وبالطبع النباتات ، من مادة مائية.

الماء ، المادة الأساسية التي تضمن استمرار الحياة.

يجب ألا نضيع المياه عند استخدام المياه ، التي لها مكانة مهمة في حياتنا.

لا يمكن للإنسان أن يتحمل العطش بينما يتحمل عدم تناول الطعام. لا يمكن للإنسان أن يعيش بدون تنفس. الأشجار التي تسمح لنا بالتنفس بشكل نظيف لا يمكنها العيش بدون ماء أيضاً.

نحن نفهم أهمية المياه بشكل أفضل مع اقتراب علامات الجفاف يوماً بعد يوم.... لكن الفهم لا يكفي لإعادة الزمن إلى الوراء.

يجب أن نعمل اليوم لمنع العطش ، وهو أكبر خطر سنواجهه في المستقبل.

من أجل عالم أفضل ، من أجل مستقبلنا ، يجب أن ندرك أن الماء كنز ثمين وأن نحمي المياه.

ويجب ألا نضيع المياه لمنع الكوارث الطبيعية الأخرى.

ChatGPT:

Bu metinde herhangi bir dil bilgisi hatası yoktur. Ancak, bazı cümlelerin daha akıcı hale getirilmesi veya bazı ifadelerin daha iyi organize edilmesi mümkündür.

S:

Daha akıcı ve organize ifadeler neler olabilir?

ChatGPT:

Aşağıdaki şekilde, metnin bazı cümleleri daha akıcı ve organize hale getirilmiştir:

- "تكوين البشر والحيوانات ، وبالطبع النباتات" yerine "تشكل جميع الكائنات الحية، بما في ذلك الإنسان والحيوانات والنباتات، من مادة مائية."

- "يجب ألا نضيع المياه عند استخدام المياه" yerine "يجب علينا استخدام المياه بحذر وعدم إضاعتها، إذ إنها تشكل أساس حياتنا."
- "لا يمكن للإنسان أن يتحمل العطش بينما يتحمل عدم تناول الطعام" yerine "لا يمكن للإنسان البقاء على قيد الحياة دون الماء، حيث يعتبر العطش أكبر تهديد لبقاء الإنسان على قيد الحياة."
- "يجب أن نعمل اليوم لمنع العطش" yerine "يجب علينا العمل بجدية اليوم لمنع العطش، الذي يمثل أحد أكبر التحديات التي يواجهها العالم في المستقبل."
- "من أجل عالم أفضل ، من أجل مستقبلنا ، يجب أن ندرك أن الماء كنز ثمين وأن نحمي المياه" yerine "لبناء عالم أفضل وضمان مستقبلنا، علينا التفكير في الماء على أنه كنز ثمين، واتخاذ الإجراءات اللازمة لحمايته."

Yukarıda ChatGPT'den Arapça öğrenen bir bireyin yazdığı “Suyun Önemi ve Kullanımı”na ilişkin çok ağır olmayan ve basit yapıda hazırlanmış Arapça'ya tercüme edilmiş cümlelerden oluşan bir metne geri bildirim vermesi istenmiştir. ChatGPT ise metinde yer alan ifadeleri daha organize hale getirmek için cümlelerde düzensiz sıralanmış ifadeleri toparlayarak “بما في ذلك” gibi kalıp ifade kullanmış, yapısal olarak olumsuz ifade içeren gereklilik kipiyle oluşturulmuş cümleyi olumlu gereklilik kipine dönüştürerek olumsuzluğu “عدم” kelimesiyle karşılamıştır. Ancak akıcılığı sağlamak için kullandığı “على قيد الحياة” kalıp ifadesini tekrarlayarak bu akıcılığı da bozmuştur. Ayrıca 3. cümlede değişiklik önerdiği cümlede ise nefes-oksijenin önemi belirtilmiş ancak program susuzluk barındıran bir cümle önermiştir. “En büyük tehlike” diye belirtilen susuzluk için daha nesnel bir ifade tercih edilerek “en büyük zorluklardan biri” ifadesi önerilmiştir. Son cümlede de tekrar eden “من أجل” ifadeleri yerine aynı anlamı verecek farklı kelimeler seçilerek akıcılık sağlanmıştır. Bunlarla beraber önerilen cümlelerdeki dil bilgisel yapılar göz önünde bulundurulduğunda fiillerde çatı ve zamirlerde uyum gözlenmiştir.

S:

"Çocuk okula giderken iki tane güzel kalem satın aldı" cümlesinin Arapça tercümesi nedir?

ChatGPT:

"Çocuk okula giderken iki tane güzel kalem satın aldı" cümlesinin Arapça tercümesi:

"ذهب الطفل إلى المدرسة واشترى قلمين جميلين"

ChatGPT Arapçada doğru bir cümle kurmuş olsa da Türkçe cümledeki verilmek istenen anlamı tam olarak verememiştir. Biçimsel eşdeğerlik tam olarak sağlanamamıştır. Çünkü Türkçe cümlede olayın okula gitme sırasında gerçekleştiği ifade edilirken uygulama “öğrenci gitti ve iki güzel kalem satın aldı” şeklinde çevirmiştir.

S:

Bu metni Türkçeye tercüme eder misin?

للشاي الأخضر فوائد عديدة أقرتها دراسات حديثة وأبحاث مختلفة، فهذه دراسة تؤكد دور الشاي الأخضر في علاج السمنة، أجراها مجموعة من الباحثين من جامعة أوهايو الأمريكية، ووجدوا تأثيرا للشاي الأخضر على بكتيريا الأمعاء والسمنة والأمراض المرتبطة بها.

فوائد الشاي الأخضر لا تقتصر على إنقاص الوزن فحسب، فقد كشفت دراسة حديثة النقاب عن أنه يقلل من مخاطر سرطان الثدي. وأجرى علماء من مركز الطب الحيوي في جامعة سالفورد في إنجلترا بحثًا توصل إلى دور كبير للشاي الأخضر في منع انتشار الخلايا السرطانية عند المرأة في حالة إصابتها بسرطان الثدي. (Learning Arabic, 2023)

ChatGPT:

Yeşil çayın birçok faydası, yeni araştırmalar ve farklı çalışmalar tarafından onaylanmıştır. Ohio Üniversitesi'nden bir grup araştırmacının yaptığı bir çalışma, yeşil çayın obezite tedavisinde rolünü doğrulamaktadır. Bu çalışmada, bağırsak bakterileri, obezite ve ilişkili hastalıklar üzerinde yeşil çayın etkisi bulunmuştur. Yeşil çayın faydaları sadece kilo vermekle sınırlı değildir. Son bir çalışma, meme kanseri risklerini azalttığını ortaya koymaktadır. İngiltere'deki Salford Biyomedikal Merkezi'ndeki bilim adamları, yeşil çayın meme kanseri hastalığına yakalanmış kadınlarda kanser hücrelerinin yayılmasını önlemede önemli bir rolü olduğunu belirten bir araştırma yapmışlardır.

ChatGPT'den Arapça bir metnin Türkçeye tercüme etmesi istenilmiştir. Türkçe çeviride cümlelerin anlaşılır ve doğru olduğu görülmüştür.

S:

Arapça yazdığım metindeki hataları kontrol edebilir misin?

مرحباً ، أنا عائشة ، جنّت إلى مصر من تركيا لتعلم اللغة العربية. مصر بلد جميل. أنا أعيش في عنبر للطلاب هنا. لقد كونت صداقات جديدة. كنت أتدرب على المحادثات اليومية معهم.

ChatGPT:

مرحباً، أنا عائشة، جنّت إلى مصر من تركيا لتعلم اللغة العربية. مصر بلدٌ جميل. أعيشُ في عنبرٍ للطلاب هنا. لقد كونتُ صداقاتٍ جديدة، وأنا أتدربُ على المحادثات اليومية معهم.

ChatGPT'den Arapça cümlelerde olabilecek hataların tespiti istenildiğinde anlam hatasına sebebiyet veren عنبر kelimesinde bir değişiklik yapmamış, bu kelimenin yerine دار kelimesinin kullanılmasının önermesi gerekirken uygulama böyle bir öneride bulunmamıştır. أنا أعيشُ ifadesini أعيشُ şeklinde belirtmeyi tercih etmiştir. مصر kelimesi müennes olarak kullanılması gerekirken uygulama bunu düzeltmemiştir. Burada uygulamanın cümlelerin hata çözümlemesi konusunda bazı eksikliklerinin olduğu dikkat çekmektedir. Son cümlede كنت ifadesini kaldırmış ve iki cümleyi birleştirmiştir. Bu örnekte ChatGPT bazı kelimelerin hareketlerini özellikle belirtmiştir.

S:

Tırnak içerisinde verilen Arapça cümleyi olumsuz yapar mısınız?

"أحب قراءة الكتب"

ChatGPT:

Evet, olumsuz hali şu şekildedir: "لا أحب قراءة الكتب." (La uhibbu qiraa'a al-kutub). Bu cümle, "Kitap okumayı sevmiyorum" anlamına gelir.

S: Tırnak içerisinde verilen Arapça cümleyi olumsuz yapar mısınız?

"سأذهب إلى اسطنبول غدا"

ChatGPT:

Evet, olumsuz hali şu şekildedir: "لن أذهب إلى اسطنبول غدا" (lan azhabu ila Istanbul ghadan). Bu cümle, "Yarın İstanbul'a gitmeyeceğim" anlamına gelir.

S:

Tırnak içerisinde verilen Arapça cümleyi olumsuz yapar mısınız? "ذهبت إلى الجامعة مبكرا"

ChatGPT:

Evet, olumsuz hali şu şekildedir: "لم أذهب إلى الجامعة مبكرا" (lam adhab ila al-jami'a mubakkiran). Bu cümle, "Erken üniversiteye gitmedim" anlamına gelir.

ChatGPT mazi fiil kullanılan cümlede mazi fiilin لم edatı ile olumsuz halini vermiş iken ما olumsuzluk eki ile olan halini vermemiştir. Ayrıca son cümlede Türkçeye çeviriyi de hatalı yapmıştır. Çevirinin "üniversiteye erken bir saatte gitmedim" şeklinde olması daha doğru olacaktır.

S:

Tırnak içerisinde verilen Arapça cümleyi geçmiş zaman yapar mısınız?

"يُجْلِسُ الطِّفْلَانُ عَلَى الكُرْسِيِّ"

ChatGPT:

Evet, geçmiş zaman şekli şöyle olacaktır: "جلس الطفال على الكرسي" (jalsat altiflan 'ala alkursi). Bu cümle Türkçe'ye çevrildiğinde "İki çocuk sandalyede oturdu" şeklinde olabilir.

S:

"الطِّفْلَانُ يجلسان على الكرسي" bu cümleyi geçmiş zaman yapar mısınız?

ChatGPT:

"الطفالن جلسا على الكرسي" geçmiş zaman şeklidir.

ChatGPT'den cümlelerin geçmiş zamana çevrilmesi istenildiğinde dilbilgisi olarak doğru şekli verilmiştir. Birinci soruda cevap Türkçe olarak ifade edilirken diğer cümlelerde olduğu gibi parantez içerisinde İngilizce telaffuza yer verilmiştir. Ancak ikinci cümlede sadece cümlelerin olumsuz şekli verilmiştir.

S:

"وافق شن طبقة" tırnak içindeki ifadenin Türkçe karşılığı nedir?

ChatGPT:

"وافق شن طبقة" ifadesi Arapça olduğundan, Türkçe karşılığı tam olarak çevrilemez. Ancak benzer ifadeler "sınıf anlaştı" veya "grup kabul etti" şeklinde tercüme edilebilir. Bu ifade, bir grup veya sınıfın belirli bir konuda fikir birliği veya anlaşmaya vardığını ifade eder.

ChatGPT 'ye Arapça olarak verilen "وافق شن طبقة" deyiminin Türkçe karşılığı sorulmuştur. Bu deyim seçilmesinin sebebi ise Arapça ve Türkçe literatürde kolaylıkla ulaşılabilir olmasıdır. ChatGPT'de Türkçede "tencere yuvarlanmış kapağını bulmuş" deyimine karşılık gelen (Doğru, 2021, s. 114) bu Arapça deyim birebir çevirisi verilemeye de açıklama olarak verilmiştir.

S:

دَقَّ نَافُوسَ الْخَطَرِ ifadesinin Türkçesi nedir?

ChatGPT:

"دَقَّ نَافُوسَ الْخَطَرِ" ifadesi Arapça kökenli bir deyimdir ve Türkçe karşılığı "Tehlike çanları çalmak" veya "Tehlike işaretleri vermek" şeklinde kullanılır.

ChatGPT 'ye sorulan "دَقَّ نَافُوسَ الْخَطَرِ" deyimini uygulamanın da doğru şekilde belirttiği gibi "Tehlike çanları çalmak" anlamında kullanılmaktadır (Uysal, 1996, 203). Deyim kategorisinde verilen örnekler neticesinde uygulamanın bir dilin kültürel özellikleri ile bağı olan deyim çevirisinde iyi bir durumda olduğu zamanla daha iyi geliştirilebileceği sonucuna ulaşılabilir.

3. Tartışma ve sonuç

Bu çalışmada bir chatbot uygulaması olan ChatGPT'nin Arapça öğrenen bireylerin dil öğrenim süreçlerini kolaylaştırmada sunduğu çeşitli olanakları belirttik. Yabancı dil öğretim sürecinde bireye en çok kazınım sağlayacak etkenin geri bildirim vermek olduğunu söyleyebiliriz. Bu yönünü ele aldığımızda ChatGPT, yabancı dil olarak Arapça öğrenen bir bireyin hızlı dönüt almasını sağlayıp, eleştirel ya da yargılayıcı bir ortamın aksine motive edici bir etki yarattığı ifade edilebilir. Yeni kelime ve kalıpların kullanımı, dil bilgisi kurallarının uygulamasında farkındalık oluşturması, ana dildeki bir cümle ya da paragrafın hedef dile aktarılmasında alternatifler üretmesi açısından ChatGPT, özellikle Arapça gibi öğrenilmesi zor olarak nitelendirilen bir dilin öğrenim sürecindeki engellerin aşılmasında yardımcı olup, bireyin öğrenme yaşantılarını olumlu yönde etkileyebilir.

Bu çalışmada ChatGPT'de konuşma becerileri üzerine bir deneme yapılmamıştır. Öncelikle Arapça yazma becerisi, kelime ve dil bilgisi yetilerinin incelenip yeterliliğine bakılmak istenilmiştir.

Uygulama yöneltelen kelime sorularında eş anlam bakımından uygun alternatif kelimeler vermiştir. Aynı şekilde zıt anlamı istenilen farklı kelimeleri için de doğru yanıtlar vermiştir. Zıt anlamlarını verdiği kelimeleri Arapça açıklamaları ile yanıtladığı görülmüştür. Buna göre ChatGPT'nin kelimelerin güncel ve sözlüklerde kullanılan yanıtlar olduğu ve Arapça öğrenen bireylerin kelime dağarcığı kullanımına ilişkin kişiselleştirilmiş geri bildirim alabilmeleri açısından faydalı olduğu belirtilmelidir.

Yöneltelen telaffuz sorusunda ChatGPT diyalogun telaffuzunu İngilizceye göre yapmış ve parantez içinde Türkçe telaffuz yapmaya çalıştığı fark edilmiştir. Parantez içerisinde verilen telaffuzda ise belirli bir

transkripsiyon sistemi (TDV İslam ansiklopedisi (DİA) transkripsiyon, İSNAD atıf çeviri yazı alfabesi veya Encyclopaedia of Islam Three (Brill, 2023) gibi) kullanılmamıştır.

Dilbilgisi ile ilgili yöneltilen sorulardan ismi mevsul konusu ile ilgili olarak verilen cümlede boşluğa doğru ifade yerleştirilirken “ismi mevsul” ifadesi kullanıldığında soru yanlış algılanmış ve yanıt verilmemiştir. ChatGPT ‘de Arapça dil bilgisi terimlerinin Türkçe karşılıklarının yer almadığı sonucuna varılmıştır. Yöneltilen belirli bir konu ile ilgili metin oluşturma, Türkçe bir metni Arapçaya tercüme etme sorularında verilen yanıtların dil öğrenen bireye yardımcı olacak nitelikte ve bilgilendirici formatta verildiği tespit edilmiştir. Öğrenci tarafından oluşturulmuş Arapça bir metinde bulunan dilbilgisi hatalarının belirlenmesi amacıyla yöneltilen metinde geri dönüt olarak cümlelerdeki akıcılığı sağlama amaçlı bazı ifadelerin değiştirilmesi ve fiil zamir uygunluğunun düzeltildiği görülmüştür. Verilen cümlelerin olumlu-olumsuz-geçmiş- gelecek yapılarının istendiği alıştırmada dilbilgisi açısından yanlış bir cümle verilmemiştir. Cümlelerin Türkçe çevirileri de ChatGPT tarafından yanıtlanmıştır. Son olarak uygulanan deyim çevirilerinin sorusunda uygulama Arapça verilen deyimlerin Türkçe karşılıklarını vermek yerine deyimlerde bulunan kelimelerin anlamlarını açıklamasını yapmıştır.

Sonuç olarak yapay zekânın insan beynini ne kadar iyi taklit etse de insanoğlunun en temel özelliklerinden biri olan dilsel yaratıcılığı taklidin imkânsız olduğunu (Ocak, 2022, s. 25) ifade etmek gerekir. Ancak yabancı dil öğrenimi sürecinde bireylere ve öğreticilere sürecin kolaylaştırılması ve verimliliğin arttırılması açısından faydalı olacağı belirtilmelidir. Özellikle Arapçanın yabancı dil öğreniminde bireyselleştirilmiş destek, zaman ve mekânsal olarak bağımsız bir yönlendirme ve geri bildirim sağlaması, öğrenciye motivasyon ve sürece aktif katılım sağlaması açısından yararlı olacağı belirtilmelidir.

Kaynakça:

- Brill (2023). Transliteration table for Brill Online, <https://referenceworks.brillonline.com/pages/help/transliteration-islam>, (erişim tarihi: 20.03.2023).
- Britannica (2023). <https://www.britannica.com/technology/artificial-intelligence> (erişim tarihi:20.02.2023)
- Doğru, E. (2021). *Dilin Derin Devleti: Deyimler*. Akdem Yayınları.
- Firat, M. (2020). Öğrenci destek servislerinde doğal dil İşleme: GPT-3 örneği. In International Conference of Strategic Research in Social Science and Education (532-536).
- Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 3(1).
- Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 237-257.
- Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. (2023). Trends, Research Issues and Applications of Artificial Intelligence in Language Education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 112-131.
- IBM (2023). What is natural language processing?, <https://www.ibm.com/topics/natural-language-processing> (erişim tarihi:20.02.2023)
- İslam Ansiklopedisi (2023). Traskripsiyon, <https://islamansiklopedisi.org.tr/transkripsiyon>, (erişim tarihi: 15.03.2023)
- İSNAD (2023). 25. Çeviri Yazı Alfabesi/Transkripsiyon, 2023, <https://www.isnadsistemi.org/guide/isnad2/akademik-yazim/25-ceviri-yazi-alfabesi-transkripsiyon/>, (erişim tarihi: 10.03.2023)

- İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı ve Gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11. Doi: 10.17932/IAU.EJNM.25480200.2021/ejnm_v5i1001
- Jurafsky, D.; Martin, J. H. (2021). "N-gram Language Models". *Speech and Language Processing*. <https://web.stanford.edu/~jurafsky/slp3/> (erişim tarihi:20.02.2023).
- Karaca, B., & Telli, G. (2019). Yapay zekânın çeşitli süreçlerdeki rolü ve tahminleme fonksiyonu. *Yapay Zekâ ve Gelecek*, 172-185.
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274.
- Learning Arabic, Benefits of Green Tea, <https://learning.aljazeera.net/en/articles/pages/21915>, Erişim tarihi: 20.02.2023.
- Nabiyev, V. V. (2012). *Yapay zekâ: insan-bilgisayar etkileşimi*. Seçkin Yayıncılık.
- Ocak, M. A.(2022). Yabancı Dil Öğretimi ve Yapay Zekâ, *Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Uygulamaları*, Nobel Yayıncılık.
- OpenAI (2023). <https://openai.com/blog/chatgpt/> (erişim tarihi:20.02.2023)
- Pask, G. (1976). Conversation theory. Applications in Education and Epistemology. Elsevier.
- Rospigliosi, P. A. (2023). Artificial intelligence in teaching and learning: what questions should we ask of ChatGPT?. *Interactive Learning Environments*, 31(1), 1-3.
- Reuters (2023). <https://www.reuters.com/technology/chatgpt-sets-record-fastest-growing-user-base-analyst-note-2023-02-01/> (erişim tarihi:24.03.2023)
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10(1), 15.
- Uysal, H. (1996). *Arapça Türkçe İngilizce Deyimler sözlüğü*, Uysal Kitabevi, Konya.
- Yeşilyurt, Y. E. & Kartal, G. (2023). Chat GPT: A Step-by-step Guide for Language Teachers, Learners, Teacher Trainers and Researchers (English Edition), Kindle Edition.

الملا عثمان الموصلی قارنا وادیباً وکاتباً دراسة في السيرة الذاتية (البنية والتشکیل)**Mohammed Abdulkaree YASEEN¹****Mehmet YENİCE²**

APA: Yaseen, M. A. & Yenice, M. (2023). الملا عثمان الموصلی قارنا وادیباً وکاتباً دراسة في السيرة الذاتية البنية. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1071-1080. DOI: 10.29000/rumelide.1286192

المستخلص

ستتناول مقالنا هذه سيرة العلامة والقارئ والأديب (الملا عثمان الموصلی)، الذي ملا ذكره أرجاء الدنيا في زمانه، وبلغت شهرته أصقاع الأرض، فقد امتازت بالسرد التاريخي الموجز لبعض من الأعمال والرحلات والإنجازات التي اشتهر بها هذا العالم الجليل فهي دراسة في السيرة الذاتية سعت لتصحيح كثير من المغالطات والأخطاء التي تناقلتها كثير من الكتب والمقالات التي درست سيرة الشيخ الجليل فتناولت هذه المقالة في مطلعها سيرته وحياته وأبن ولد وكيف نشأ، ثم تناولت نشأته العلمية ومن هم المشايخ والعلماء الذين تعلم على أيديهم، وسعت لدراسة ثقافته وسعة اطلاعه ونبوغه في أبواب العلم وخاصة في علم القراءات القرآنية حيث كان علما من أعلام هذا العلم ثم توسعت المقالة لتناقش بعضا من القضايا المهمة في حياة الشيخ وأثره الكبير في مجال الصحافة حيث أسس المجلة المعارف في مصر وكذلك أثره البارز في الأدب والفن، حيث أتقن علوم المقام العربي والتركي وبرع فيهما وابتكر اوزانا ومقامات جديدة أثرت باب المقام وطورت فيه مستويات جديدة وسعت للكشف عن براعته في الأدب العربي وكيف كان صاحب قلم فذ لا يشق له غبار فقد ذاع صيته بين كبار الادباء من بني عصره واحتل بينهم مكانة مرموقة، كما بينت المقالة مؤلفاته ونشاطه العلمي في علم التأليف والتحقيق حيث برع في تلك العلوم وكان ذو علم واسع في هذا الباب يباري بقلمه كبار كتاب عصره وأرخت لوفاته وهي بهذا تكون قد حطت رحالها في ختام سيرة عطرة لعالم جليل من علماء القرن التاسع عشر وبينت دوره الكبير في شتى صنوف العلم والمعرفة.

الكلمات المفتاحية: ملا عثمان الموصلی، علم القراءات القرآنية، المقام العراقي، مجلة المعارف، سيرة.

63. Yazar edebiyatçı ve okuyucu Molla Osman el-Mevsilî'nin hayatı hakkında araştırma**Öz**

Bu makalemiz, yaşadığı zamanda dünya çapında tanınan, şöhreti Dünyanın zirvesine ulaşan büyük alim, okuyucu ve edebiyatçı (Molla Osman el-Mevsilî) in biyografisini ele almaktır ve bu değerli alimin yaptığı ilmi yolculukları ve başarıları hakkında kısa malumat vermektedir. Araştırmamız, Molla Osman el-Mevsilî'nin biyografisini ele alan bazı kitap ve makalelerde onun hakkında yer alan bir çok hata ve yanlış bilgiyi düzeltmeye çalıştı. Araştırmamız başta onun hayatını, nerede doğduğu, nasıl yetiştiği hakkında bilgileri içermektedir. Daha sonra Başta Kur'ân-I Kerîm'in okunuğu hakkındaki kıraat ilimleri olmak üzere, onun ilmi konulardaki kültürü, hassasiyeti ve uzmanlığını da kapsamaktadır. Çünkü onun asıl uzmanlık alanı kıraat ilimleridir ve bu alanine önde gelen alimlerindedir. Bunun yanında araştırmamız, el-Mevsilî'nin hayatındaki bazı önemli konuları ve özellikle gazetecilik alanındaki büyük etkisini değerlendirmektedir. Çünkü Mısır'da el- Maârif dergisini kurmuştur. Bunun yanı sıra onun edebiyat ve sanat alanındaki olağanüstü etkisi de değerlendirilmektedir. Çünkü el-Mevsilî Arap ve Türk makamlarını çok iyi biliyordu ve bu makamlarda da çok becerikli ve kabiliyetli idi. Nitekim makam ilmini olumlu yönde etkileyen ve

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili Ve Belagati ABD (Yozgat, Türkiye), mohammed.yaseen@yobu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3206-9884 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1286192]

² Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili Ve Belagati ABD (Yozgat, Türkiye), Mehmet.yenice@yobu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2630-0514

aşamalar kat etmesini sağlayan yeni vezinler ve makamlar ortaya koymuştur. Araştırmamız el-Mevsilî'nin Arap edebiyatındaki ustalığını ve bu alandaki tartışılmaz üstünlüğünü ortaya koymaya çalışmıştır. Çünkü el-Mevsilî hayatını zamanının büyük ilim adamları arasında geçirdi ve onlar arasında da büyük bir mertebeye ulaştı. Makale ayrıca onun Telif ve tahkik alanındaki çalışmalarını ve bu alandaki bilimsel faaliyetlerini de içermektedir. Zira el-Mevsilî bu bilimde de zamanın yazarları ile yarışacak konumdadır. el-Mevsilî 19. Yüzyılda birçok ilim ve irfan dalında bilimsel faaliyet yürüten bir alim olarak ilim dünyasına hoş bir seda bırakmıştır.

Anahtar kelimeler: Molla Osman el-Mevsilî, Kıraat İlimleri, Irak Makâmı, El- Maârif Dergisi, biyografi

Al-Mulla Uthman Al-Mawsili: A Reader, Writer, and Intellectual. A Study in Autobiography (Structure and Formation)

Abstract

This article discusses the life and legacy of Al-Mulla Othman Al-Mawsili, a renowned scholar, reader, and writer whose fame spread throughout the world in his time. The article provides a historical summary of his works, travels, and achievements, aimed at correcting misconceptions and errors found in previous studies of his biography. The article begins by introducing his life story, including his birthplace and scientific upbringing under the tutelage of leading scholars and scientists. Al-Mawsili was particularly renowned for his expertise in the science of Quranic Recitation. The article then expands to discuss his significant impact in the field of journalism, where he founded "Al-Ma'arif" magazine in Egypt, as well as his contributions to literature and art. Al-Mawsili was a brilliant writer who held a prestigious position among the great writers of his time. He also excelled in the science of Arabic and Turkish music, innovating new rhythms and scales that occupied an important place in the field of music. Additionally, the article covers his writings and scientific activities in the field of authorship and research, where he challenged the great writers of his time with his vast knowledge. Finally, the article sheds light on the legacy of one of the greatest scientists, musicians, and poets of the 19th century, whose significant contributions impacted various fields of science and knowledge.

Keywords: Al-Mulla Uthman Al-Mawsili, Quranic recitation science, Iraqi maqam, Al-Ma'arif magazine, biography.

.1 حياته ونشأته

نتناول في هذا المحور ولادة الشيخ الجليل في مدينة الموصل في محلة باب الجديد البيت الذي ولدنا فيه نحن الباحث كذلك ونشأته وكيف تربي فيه ومن اكتشف نبوغه من علماء الموصل الكبار في زمانه ومن هم الشيوخ الذين تتلمذ على أيديهم.

إن في الحديث عن علم من أعلام العراق الحديث والتطرق لحياة رجل سطع نجمه في أصقاع الأرض في زمانه فجاب ذكره بين الموصل وإسطنبول ومصر وبلاد الشام لهو بالأمر العسير، ولن نستطيع أن نحصي إنجازات هذا الرجل في صفحات بحث أو في وريقات معدودة، ذلك أن هذا الرجل قد كتبت عنه الكثير من البحوث والمؤلفات والكتب ورسائل الماجستير والدكتوراه، وأكثر من اهتم به وكتب عنه هو الأستاذ الدكتور عادل البكري³؛ حيث قام بإحصاء كتبه ومؤلفاته وكتب ترجمة لسيرته الذاتية فجزى الله الجميع عنا وعنه كل الخير.

3 مؤرخ من مواليد الموصل.

ونحن إذ نكتب في سيرة هذا العملاق العراقي الكبير لنرجو من الله سبحانه وتعالى أن يوفقنا في تيسير هذا الطريق الذي قلت فيه المصادر وشحت فيه المعونات، وخصوصاً بعد ما أصاب مدينة الموصل من نكبات أضرت بمناهل علمها، فشح ما بين أيدينا من كتب ألقت وكتبت عن حياة الملا عثمان الموصلية؛ فعقدنا العزم أن نبحث في حياته وتراثه العلمي بما أمدنا الله سبحانه من علم وبما شح معنا من متاع علنا نستطيع أن نوفي شيننا يسيراً لقدر هذا العالم الجليل الذي ينتسب إلى مدينة الموصل الحبيبة، فقد ولد العالم الجليل في مدينة الموصل في محلة باب العراق وهذا هو الاسم القديم للمحلة والاسم الجديد لها هو محلة باب الجديد في عام (1840م-1256هـ).

وقد صحح تاريخ ميلاده الدكتور عادل البكري؛ حيث إن كل الكتب تشير إلى أن مولده كان في عام (1854م)؛ ولكن التصحيح جاء بعد مراجعة بعض أحفاد الشيخ على حد قول الأستاذ البكري، فاسمه هو (عثمان بن عبدالله بن جرجيس بن محمود)، وينتسب لقبيلة الدليم الزيدية العربية فخذ المحامدة (البوعزام)⁴، وبهذا زال الخط الكثير عند المؤرخين الذين يخلطون في نسب ملا عثمان الموصلية، فمنهم من ينسبه إلى بيت الطحان أو بيت الدباغ أو بيت الصواف وهي من عوائل الموصل العريقة؛ لكن الحقيقة التي لا يمكن أن تغيب عنها الشمس أن الرجل هو بن الحاج عبدالله الدليمي، من فخذ المحامدة (البوعزام)؛ حيث إننا ولدنا في بيت الشيخ الجليل ويتصل نسبنا به في الجد الرابع الحاج عبدالله الدليمي جدنا الرابع والد الملا عثمان الموصلية.

والشجرة الموجودة في ملحق البحث فيها تفصيل لنسبه واسمه الكامل وقد اختلف المؤرخون في اسمه ونسبه إلى رأيين: فقد ذكر الأستاذ أحمد عزة باشا العمري في كتابه (العقود الجوهريّة)، (العمري، 1331 ص 30-31) والشيخ عبد الرزاق البيطار في كتابه (حلية البشر في تاريخ القرن الثالث عشر)، (الدمشقي، 1993، ج I ص 1052-1053) وإسماعيل فرج في مجلة الجزيرة وخير الدين الزركلي (في كتاب الأعلام (الزركلي، 2002، ج VI ص 209) أنه ينتسب إلى بيت الطحان.

والرأي الثاني هو رأي الباحثة النسابة عبد المنعم الغلامي -رحمه الله- الذي يقول: إن نسبه ينتهي لعشيرة الدليم فخذ (البوعلمان). (الغلامي، 1965 ص 123) وبعد أن أوضحنا نسبه واسمه فقد أصبح بما لا يدع مجالاً للشك أن هذا الرجل ينتسب إلى عشيرة الدليم فخذ المحامدة البوعزام، دليمي زبيدي وليس كما ذكر عنه أنفاً.

وكان من أسباب الجهل بنسب الشيخ الجليل هو أنه في العهد العثماني كان يغلب على عوائل الموصل وغيرها من المدن تسميتها باسم المهنة التي تعمل بها؛ وحيث أن لقب العائلة هو بيت السقا نسبة لسقاية الماء مهنة جدنا عبد الله بن جرجيس بن محمود السقا؛ فقد غلب هذا اللقب على نسب العائلة كما كان شائعاً في كثير من عوائل الموصل، مثلاً: بيت الصواف وبيت الدباغ وغيرها من بيوتات الموصل العريقة والتي تنتمي لقبائل عربية أصيلة.

فاسم الشيخ بالكامل إذن هو: عثمان بن عبد الله بن جرجيس بن محمود بن يحيى الدليمي الزبيدي ويرجع نسبه للفارس العربي عمرو بن معد بن يكرب الزبيدي (الدينوري، 1423، ج I ص 360) الذي ذكره الشاعر أبو تمام في شجاعته وقوة إقدامه في الحرب فقال:

إقدام عمرو في سماحة حاتم في حلم أحنف في ذكاء إياس (الجاحظ، 1423، ج III ص 298)

2. النشأة والتربية

نشأ عثمان في كنف أبيه الحاج عبد الله الدليمي مع إخوته وهم (حاج محمد -جدنا الثالث- وحسين -جدنا الثاني- والد جدي أبو أمي- وأخوه علي (الملقب علاوي)، والحاج عمر. والذي أدركه في حياته هو خالنا الحاج إبراهيم بن علي بن حسين بن عبدالله، وكان يحدثني عنه وكان لقبه بسبيدي عمر وكان خالنا الحاج إبراهيم يحبه كثيراً، وكل إخوة عثمان هم أكبر منه سناً وأخوهم الأكبر هو جدنا شيخ محمد، وعثمان أصغر إخوته وقد عاش في كنف أبيه سبع سنوات ثم وافت الحاج عبدالله المنية فعاش عثمان يتيماً، وكانت عائلة الحاج عبدالله على صلة وثيقة مع عائلة من عوائل الموصل الموسرة وهي عائلة الوجيه الموصلية محمود أفندي العمري، وقد تولى محمود أفندي العمري عثمان بالرعاية والاهتمام وعاش مع أولاد محمود أفندي العمري وأولاده وكان أكبرهم (أحمد عزة)، الذي كان يلعب ملا عثمان ويدعوه ليلعب معه ويحدثه بأحاديث الباعة المتجولين ونكاتهم ولطائفهم.

2.1. نشأته العلمية وعلومه

كبر عثمان وتعلم علوم اللغة العربية من صرف ونحو وبلاغة وأخذها عن شيوخ عصره في ذلك الزمان من شيوخ مدينة الموصل، كما درس علوم الحديث وعلوم التفسير على يد كبار أساتذة هذه العلوم من أهل مدينة الموصل. ومن الشيوخ الذين تتلمذ على يدهم الملا

4 وهذا الأمر ثابت عندنا بالنسب المتوارث أبا عن جد فهو أخو جدنا شيخ محمد بن عبد الله الأخ الأكبر لعثمان وعم جدنا والد أمنا علي بن حسين بن عبد الله فحسين ومحمد أخوه عثمان فنسبنا يرتبط به من حيث الأب والأم.

عثمان الموصلي: الشيخ المرحوم الحاج عمر الأربيلي، والشيخ المرحوم الحاج عمر الخطيب، والشيخ عبد الله الفيضي الخضري، وغيرهم من علماء الموصل وشيوخها.

وكل ذلك كان بدعم ومساعدة الوجهة محمود أفندي العمري، يقول محمد عزة العمري: "ولد في مدينة الموصل عام 1271 هجرية، وما أن بلغ من عمره سبع سنين حتى توفي والده عبدالله السقا وبقي يتيما وقد نور بصره على صغره، فرآه والدنا المرحوم محمود أفندي الفاروقي وكان إذ ذاك طفلاً، وتفرس به أن يكون للتربية أهلاً ومحلاً، فأخذه إلى بيته العامر، وأعطاه منها إلى أحد الدوائر، وخصص له فيها من يحفظه القرآن، بصورة الإتقان، مع ما ينضم إلى ذلك من طيب الألحان، فأثقتها كلها، وحفظ أيضاً جانباً وافراً من الأحاديث النبوية، والسير المصطفوية، ورتب له من يلقي عليه علم الموسيقى حيث أنه قد رزق الصوت الحسن، وحفظ إذ ذاك من رقائق الأشعار، وغرائب الآثار، ما جمع فأوعى لأنه كان سريع الحفظ، فنشأ قطعة من أدب، وفرزدق من لباب العرب". (العمري، ص 31-32)

وكانت وفاة محمود أفندي العمري عام (1865م-1282هـ) دافعاً كبيراً لرحيل ملا عثمان عن مدينة الموصل إلى بغداد، التي التقى فيها الأديب العلامة أحمد عزت باشا العمري ابن محمود أفندي العمري؛ فتلقاه بالحب والتقدير والتكريم مقتفياً أثر أبيه بالإحسان إليه، وهو يصف ذلك في كتابه (العقود الجوهريّة) قائلاً: "فتوجه إلى بغداد وكنت إذ ذاك فيها فنزل عندي، يعيد ويبيد وفاء للحقوق التي لازال يبيدها ولا يخفيها فتلقته ملاقة الأب والأخ". (العمري، ص 31-32)

وقد توافد الناس على الملا عثمان أثناء إقامته في بغداد لإجادة لقراءة القرآن الكريم والموشحات والموالد، ونال بذلك شهرة واسعة جعلت الناس يقبلون عليه من كل مكان لسماع صوته، وأكمل في بغداد حفظ النصف الثاني من صحيح البخاري على العلامة (بهاء الحق أفندي الهندي) مدرس الثاني في الحضرة الأعظمية، بعد وفاة المرحوم الشيخ (داود أفندي) الذي حفظ عليه النصف الأول. (العمري، ص 31-32)

وبعد أن عاش مدة من الزمن في بغداد عزم على الذهاب لأداء مناسك الحج وكانت حجته الأولى عام (1304هـ-1886م)؛ وبعد انتهاء موسم الحج عاد لمدينة الموصل حيث تتلمذ على يد كبار شيوخ الموصل وعلمائهم وكان من أشهرهم الشيخ (محمد بن جرجيس الموصلي) الشهير بالنوري؛ حيث درس على يديه وأخذ عنه الطريقة القادرية، وأما القراءات السبع من طريق الشاطبية فقد تلقاها على العالم الجليل المقرئ المرحوم (محمد بن الحاج حسن) وأجازها بها. يقول الشيخ عبد الرزاق البيطار: "ثم أنه بعد ما قضى فريضة الحج، وفاز بالعج والثج، ثم ما لبث أن رجع إلى الموصل الخضراء وقرأ فيها القراءات السبع على شيخ العلماء في زمانه محمد أفندي الحاجي حسن، ثم أتم طريقه في تعلم الطريقة القادرية على يد حضرة المرشد الكامل العارف الفاضل المرحوم السيد محمد أفندي النوري، وبرخصته بل بعد استشارته واستخارته توجه راحلاً منها إلى مركز الخلافة العظمى". (البيطار، 1993، ص 1052-1053)

شكلت مدينة بغداد في حياة عثمان نقطة فيصلية ومهمة جداً، حيث التقى فيها برحمة الله شلتاغ، سيد المقام العراقي آنذاك ومبتكر مقام التقليل، وآخرين ليعود بعدها إلى الموصل وفيها تابع دراسة قراءة القرآن الكريم، وانضم إلى الطريقة القادرية الصوفية التي تخرج على يدها الكثير من القراء المعروفين في الموصل، وانضم بعد ذلك إلى الطرق الصوفية الرفاعية والمولوية.

وبعد انتقاله لتركيا عين معلماً للموسيقى في (إستنبول) وعاش فيها فترة من الزمن ثم رحل إلى مصر، وتعلم القراءات العشر فيها على يد كبار قرائها، وطبع ديوان (الفاروقي) وأنتشر ذكره الطيب بين المصريين وذاع اسمه هناك ونشر عدة قصائد خمسة في مدح النبي صلى الله عليه وسلم، وقد سافر أيضاً إلى عدة دول عربية مثل سوريا واليمن والحجاز وليبيا، وساح فيها ليلتي بعلمائها وقرائها، ثم عاد إلى بغداد⁵. وأضاف الملا عثمان إلى إنجازاته إتقان اللغتين الفارسية والتركية. (جميل، 2015، ص 1)

3. ثقافته وأثره في القراءات القرآنية

نتناول في هذا المحور شخصية الشيخ الجليل وكيف تبلورت شخصيته وتكوينه الذاتي والذي انعكس على أفكاره وطروحاته والحقبة الزمنية التي عاش فيها والتي تركت أثرها على كتاباته في بعض الأحيان، والأثر العظيم الذي خلفه الشيخ الجليل في علوم القراءات القرآنية وكيف استطاع بذكائه وفننته وانتباهه أن ينقلها من مصر إلى العراق وكيف قام بنشرها في العراق وتركيا وبلاد الشام.

3.1 القرآن شغله الشاغل

5 مقالة عثمان بن عبد الله بن محمد بن جرجيس الموصلي لكتبتها صادق محمد عبد الكريم الدبش على الشبكة العنكبوتية

كانت قراءة القرآن شغل الملا الشاغل، وقد وجد من المناسب أن يكمل الدراسة القرآنية في تلك المدينة فهو أصلاً جاء لذلك الغرض، فسأل عن أعلم أهلها فدل على مفتي إزمير الشيخ مصطفى أفندي فهو خير من يدرّس القراءات العشر؛ فدرس عليه حتى تمكن من إتقانها، وقد ذكر الملا في إحدى إجازاته أنه قرأ على يد الشيخ العلامة من طريق التحبير والتيسير بمسالك (يوسف أفندي زاده) صاحب كتاب (الانتلاف)، وأنه أجازته بكتاب (الطيبة) بلا خلاف، وأنهى الملا القراءات العشر على يديه.

وعلم القراءات القرآنية من العلوم العريقة والتي تناقلتها الأجيال جيلاً بعد جيل منذ زمن النبوة وحتى زمننا، وفي زمن الملا عثمان الموصلی كادت القراءات القرآنية في الموصل والتي كان لها شيوخها وعلمائها سرعان ما بدأت تنقرض وذلك بسبب وفاة أهل العلم من ذوي الاختصاص وكان عثمان مجازاً في القراءات القرآنية؛ حيث حصل على إجازة من شيخه الحافظ مصطفى بن محمد طاهر، وأصلها المخطوط محفوظ في (مركز المخطوطات) ببغداد، وهي في مجموع رقمه (9134).⁶

وقد قال الشيخ المجيز في نص الإجازة -بعدهما حمد الله وأثنى عليه وصلى على نبيه، وذكر اسم الطالب المجاز: الموصلی الشيخ عثمان محي الدين ابن الحاج عبد الله-: "ثم قرأ على العشرة من طريق التحبير والدرّة من القرآن المصون إلى قوله تعالى: "أفطمعون..."، فرأيت أنه أتقن القواعد واستعد لنيل الفوائد، فأقرأته من طريقي الطيبة والنشرين ما بلغ به الغاية القصوى، فعلمت أنه بالإجازة أحرى وأولى فأجزته طلباً لمرضاة الله وحفظاً للسلسلة واتباعاً لسنة الرسول، وأنا الفقير السيد حافظ مصطفى بن محمد طاهر المفتي ورئيس القراء بلواء أزميد".⁷ وختم الشيخ مصطفى إجازته بعد ذكر سنده فيها قائلاً: "أجزى عثمان بهدي العشرة، عام 1309هـ"، ثم وضع خاتمه على الإجازة.⁸

وقد شعر الشيخ عثمان بأن شيوخ القراءات في الموصل قد بدؤوا ينقرضون بانتهاء الأجل؛ ففطن إلى ذلك وبدأ بالبحث عن مصادر أخرى وعلماء قراءات ليستزيد منهم، ويقوي طرق أسانيد القراءات في العراق عمومًا والموصل تحديداً، وهكذا استغل سفرته إلى مصر للبحث عن شيوخ جدد،

وفي عام 1895 توجه إلى مصر باحثاً عن كبير شيوخها في علم القراءات القرآنية فدلّه الناس على العلامة يوسف عجور إمام الشافعية في جامع السيد البدوي والذي كان من أشهر تلامذته (المقرئ محمد مصطفى الجمل) له تلاوات رائعة، وقد تعلم الجمل القراءات السبع والعشر على يد الشيخ يوسف عجور بطنطا؛ فذهب الملا عثمان الموصلی وجلس في المسجد وجاء من يهمس بأذنه أن يستأذن من شيخ الإقراء للقراءة من أجل أن ينخرط في سلك طلبة العلم ويكون من طلاب الشيخ وياله من أدب جم، وما كاد الملا يقرأ آيتين حتى نهض شيخ القراء العلامة يوسف وقبلة من جيبه وأبدى به الإعجاب والفخر وقال له: أنت أستاذ القراءة ولا تحتاج إلى اختبار، فأكمل دراسته على يد أستاذه العلامة يوسف ونال منه الإجازة في القراءات. (الخياط، 2021، ص 1)

3.2 لقاء الملا عثمان بالمقرئ الكبير محمد رفعت

وهو من أشهر قراء مصر كُفَّ بصره وهو في السادسة من عمره (1882-1950) درس على يد الملا عثمان الموصلی، وفي هذه الفترة تتلمذ على يد الملا عثمان جهمرة من القراء المصريين الكبار أمثال: علي محمود، وهو من مواليد 1880 والذي حفظ القرآن منذ صغره وقد أخذ من الملا عثمان أصول المقامات حتى أصبح من أشهر قراء الأناشيد الدينية، ومن أشهر القراء المصريين الذين تتلمذوا على يد الشيخ الملا عثمان الموصلی هو المقرئ محمد رفعت. وقد نقل ذلك الدكتور أحمد عبد الستار الجوّاري وأنه سمع المقرئ محمد نفسه يقول في مناسبات عدة: إنه درس على يد الملا عثمان خلافاً لمن أنكر ذلك، ومن يتأمل ويستمع إلى قراءة الشيخين يجد تشابهاً في الأسلوب والأداء ونبرة الصوت، وكلاهما يعتمد على مخاطبة الضمير والمشاعر من خلال التلاوة وكلاهما يتمتع بطبقة غليظة لها عذوبة تسري إلى النفوس وتحملها على التأثر والخشوع.

ويذكر الشيخ عبد الرزاق البيطار في كتابه (حلية البشر) عن لقائه بالملا عثمان في تركيا: "لما سافرت إلى الأستانة العلية، في أوائل ذي القعدة الحرام سنة ألف وثلاثمائة وست هجرية، اجتمعت بهذا المترجم ذي الشمائل البهية، فرأيت شاعر الزمان، وناثر الأوان، يصبو القلب إليه ويحن، وينتثي له غصن البراعة ويرجحن، ففي أوصافه للروح عبق، ومن أطفاه يروق كأس المصطبج والمغتيق، وله أخلاق أقطعها الروض أنفاسه، وشيم يتنافس بها المتنافسون لطفة ونفاسة، وقد أنشدني أفانين من غزلياته، تعزل برونق الصدغ في لباته، وأطربني في أحنانه... وغير هذا كثير، لا يكاد يحصيه قلم التحبير، وعلى كل حال فهو حلية العصر، ونادرة الدهر، قضى

⁶ يحتوي هذا المجموع على كتاب التحبير لابن الجزري وتحريرات العلامة المنصوري على منظومة الطيبة بالإضافة إلى هذه الإجازة للملا عثمان الموصلی في القراءات العشر.

⁷ مدينة تبعد عن إسطنبول ساعة ونصف تقريبا.

⁸ إجازة الملا عثمان الموصلی في القراءات العشر (محافظة في مركز المخطوطات في بغداد ضمن مجموع رقم: 9134).

له بالأدب الوافر منذ طلع من مهده طلوع البدر السافر، فظهر رشده قبل أوانه، ولا ريب أن الكتاب يعرف ببيانه من عنوانه". (البيطار، 1993 ج 1 ص 1055-1054)

ومما حصل معه في هذه الإقامة في مصر؛ علمه بوجود عالمة مصرية تجيز في القراءات العشر؛ فقصدها وحدثت له معها قصة حدثنا بها خالنا الحاج (إبراهيم بن علي بن حسين بن عبدالله) نقلًا عن جدنا الثاني قاسم بن محمد بن عبدالله، أي ابن أخو ملا عثمان الذي رافقه في هذه الرحلة.

وبحدثنا خالنا -رحمه الله- أن (ملا عثمان) سكن بالقرب من بيت عالمة المصرية، التي سمعت بقدمه لكن الخجل والورع منعنا عثمان أن يتصل بها مباشرة وكان البيت الذي استأجره ملاصق لبيت عالمة المصرية؛ فبدأ عثمان بقراءة القرآن بصوت عالٍ كي يسمع الشيخة الجليظة صوته وما أن سمعته حتى قامت بقرص طفلها الذي كان صغيرًا في المهد فأخذ الطفل بالصراخ؛ فنهته بصوت عالٍ وقالت له: اسكت وإلا فسوف "أشققك كما يقوم ملا عثمان بتشقيق القرآن بصوته". فسمعها ملا عثمان وضحك وقال لجدنا قاسم قوم إنها تتادينا، وفعلنا ذهب إليها وأخذ عنها علم القراءات العشر وعاد بها للعراق وقام بنشرها في العراق، وكان الفضل في ذلك لله سبحانه وتعالى، وثم لملا عثمان الموصلية -رحمه الله-.

4. دور ملا عثمان الموصلية في الصحافة والأدب والفن ومؤلفاته

نتناول في هذا المحور دور الشيخ الجليل في التأليف والتصنيف والتحقيق وإبداعاته العلمية والأدبية في تطوير المقامات العربية والإنشاد العربي، حيث كان علما من أعلام هذا الفن وتخرج على يديه كبار الشيوخ والعباقرة في العالم الإسلامي ممن أخذوا العلم عن الملا عثمان الموصلية كسيد درويش وشيخ القراء في مصر الشيخ محمد رفعت أحد تلامذة الشيخ الجليل وغيرهم كثير.

4.1. دوره في الصحافة العربية

أصدر الملا عثمان أثناء رحلته الثانية إلى مصر التي استمرت خمس سنوات (1313-1318 هجرية) في القاهرة مجلة باسم (المعارف) لم تلق حتى اليوم، عناية مؤرخ أو باحث أو دارس ولعلنا بهذه الكلمات التي التقطناها من بعض صحف تلك الأيام نلقي بصيصًا من نور على هذه المجلة وبذلك نوميء إلى الملا عثمان الصحفي! وليس الموسيقار كما عرف واشتهر.

1. أشارت (مجلة البيان) المصرية إلى صدور المجلة تحت عنوان (المعارف) بقولها: "ورد علينا العدد الأول من مجلة معنونة بهذا الاسم لصاحبها ومحررها الفاضل ملا عثمان أفندي الموصلية، وهي علمية سياسية تاريخية أدبية إخبارية، وفيما نعهد في حضرة محررها المشار إليه من غزارة الأدب والبراعة في صناعة الإنشاء ما يضمن لها التقدم بين الصحف العربية". (البازجي، 1897 ص 186)

2. وأشارت مجلة (الهلال) في (باب التقريظ والانتقاد) إلى صدور المجلة مضيئة معلومات أخرى، فكُتبت تقول تحت عنوان (المعارف): "تلقينا العدد الأول والثاني والثالث من هذه المجلة العلمية السياسية التاريخية الأدبية الإخبارية لصاحبها ومحررها الكاتب الشاعر ملا أفندي عثمان الموصلية، وهي فصيحة العبارة حسنة السبك، قيمة الاشتراك بها عن سنة كاملة (40) قرشا في داخل القطر و (50) قرشا في خارجه". (جرجي زيدان، 1897 ص 236)

3. وفي صيف عام 1972م نشرت جريدة (الأهرام) القاهرية إشارة أخرى تضيف معلومات جديدة عن المجلة، ففي زاويتها الأرشيفية (من 75 سنة)، أوردت الخبر التالي: "إصدار العدد الأول من (المعارف) وهي مجلة علمية سياسية تاريخية أدبية إخبارية تصدر في الشهر مرتين لصاحبها ومنشئها عثمان الموصلية، وصفحات كل عدد 16 صفحة"⁹.

4. أما (فيليب دي طرازي) فقد ذكرها في كتابه (تاريخ الصحافة العربية) ضمن جدول تضمن اسم المجلة واسم منشئها وسنة صدورها فقط¹⁰.

هذا ما ذكر من أمر هذه المجلة، ولكن لا نعرف عن أهدافها وموضوعاتها وكتابها ومستواها وإخراجها والأعداد التي صدرت منها ومن وقف يساندها ومن وقف بوجهها وفي أية مطبعة كانت تطبع، ولماذا أصدرها في مصر ولم يصدرها في بغداد مثلا؟ هذه تساؤلات

9 جريدة الأهرام المصرية: "الزاوية الأرشيفية/المعارف" العدد 75/3/6/10(1972/3)1193.

10 الفيكونت فيليب دي طرازي، "المعارف" /ط1/المطبعة الأدبية بيروت/العدد1(1913).

وغيرها كثير تبحث عن أجوبة، والأجوبة تكمن في الوصول أو العثور على نسخة من المجلة؛ لغرض توثيقها كتراث عراقي مما أضافه هذا الناخب العراقي.

4.2. أثره في الأدب والفن

ويزيد قائلاً: "وقد أسمعني من نثره خطبته التي ابتدأ بها تخميسة لقصيدة المرحوم عبد الباقي أفندي العمري المسماة بالباقيات الصالحات وهي: أحمد من أسبغ علينا من سوايغ المانحات نشبا، وبلغنا بالباقيات الصالحات إربا، ونظمنا في سلك مدائح أهل العبا، وأصلي وأسلم على حبيبه المجتبي، وآله الذين تمهدت بهداهم فداقد وربا، وصحبه الذين بمجاراتهم جواد الضلال كبا، وبعد فيقول العبد العاجز الفقير، ذو الباع القصير، المتوسل لعلاه بحب آل علي، عثمان بن الحاج عبد الله الرفاعي الموصلي (وهنا ينسب جدنا رحمه الله نفسه للشيخ الرفاعي نفسه له علما لا صلبا): لما كانت مدائح آل المصطفى هي من أعظم الوسائل، للنجاة يوم العرض والمسائل، وكان ممن أحرز قصب السبق في هذا المضمار، الجدير بأنواع الفضائل والفخار، فاروقي الأرومة والنجار الذي اشتهر بالأفاق، وفاق أدباء عصره على الإطلاق، المرحوم عبد الباقي أفندي الموصلي وذلك في قصيدته البائية الموسومة بالباقيات الصالحات التي تنشر لديها برود القصائد، وتنتشر عندها أفئدة الفراند، وكانت كالعروس العذراء، ما اقتضها شاعر، ولا اقتحمها ناثر". (الميداني، 1993، ج، 1 ص 1058)

انتقل عثمان إلى إسطنبول وبرز فيها بسرعة ليصبح أشهر قارئ للقرآن وملحن ومغن فيها، وانتشر اسمه في كل مكان حتى سمع عنه السلطان عبد الحميد، فجلبه إلى قصره ليسمعه شيئا من أغانيه. وقد برع عثمان في أدائه وكرر الزيارة عدة مرات، بل أنه قام بالغناء أمام حريم القصر، وتطور الأمر ليقوم عثمان بمهام رسمية للسلطان عبد الحميد. وكانت إسطنبول عاصمة الإمبراطورية العثمانية ومركز ثقافتها، ومن يبرز فيها يعرف اسمه في جميع أنحاء الإمبراطورية، وقد ساعد هذا عثمان وجعله مُرحبًا به أينما ذهب، ومكّنه من تأسيس علاقات وطيدة مع مشاهير عصره كلما دخل عثمان بلدا غنى وتعلم وعلم واعتبر الأبرز في الغناء والتجويد فيه، ففي مصر أدخل نغمات الحجاز كار والنهوند وفروعهما، وقام بإدخال المقام العراقي مثل، المقام المنصوري الموصلي في الغناء التركي، ولا يزال هذا الطراز يسمى في تركيا بطراز الحافظ عثمان الموصلي.

ومن مشاهير تلامذته في مصر محمد كامل الخلعي، وأحمد أبو خليل القباني وعلي محمود ومحمد رفعت، وفي العراق الحاج محمد بن الحاج حسين الملاح والحاج محمد بن سرحان ومحمد صالح الجوادي ومحمد بهجة الأثري وحافظ جميل، والمصري سيد درويش الذي التقى عثمان في دمشق ودرس على يده لمدة ثلاث سنوات، وقام باقتباس موشحات دينية وأغان كثيرة من عثمان الذي كان له الفضل الأكبر في نمو مواهب سيد درويش ووصوله إلى تلك المرتبة المتقدمة. وأشهر ما اقتبس سيد درويش كان أغنية "زوروني بالسنة مرة" وأغنية "طلعت يا محلى نورها، التي كانت موشحة بعنوان "بهوى المختار المهدي". كما كان عثمان من دعم مطرب العراق الأول محمد القبانجي¹¹.

واشتهرت ألحان عثمان وغناها أبرز الفنانين العرب، من أمثال فيروز وسيد درويش وصباح فخري، واعتبرت أفضل أعمالهم، وكنت أتمنى من هؤلاء النجوم وذلك العدد الهائل من النقاد الفنيين والصحافيين أن يقرأوا بالحقيقة البسيطة، وهي أن هذه الألحان من تأليف عثمان الموصلي، ومنها: زوروني بالسنة مرة، وطلعت يا محلى نورها "التي غنتها، فيروز، وأسمر أبوشامة" التي أخذت من موشح لعثمان الموصلي بعنوان أحمد أتانا بحسنه سبانا، و(فوق النخل فوق) التي أخذت من موشح لعثمان الموصلي بعنوان فوق العرش فوق"، وأشهر من غناها المطرب العراقي الكبير ناظم الغزالي الذي كان قد أقر بأن الأغنية من تلحين عثمان، و(ربيتك زغبيرون حسن) التي أخذت من موشح لعثمان الموصلي بعنوان (يا صفوة الرحمن سكن) و(لغة العرب اذكرينا) التي غناها المطرب العراقي الشهير المرحوم يوسف عمر مقرا بنسبها لعثمان واقتبسها فنانون لبنانيون وهنود تحت عناوين مختلفة، و(يا ناس دلوني) التي أخذت من موشح لعثمان الموصلي بعنوان: صلوا على خير مضر، و(يا أم العيون السود) و(يا من لعبت) و(قوموا صلوا) التي غناها ناظم الغزالي، و(البنت الشلبية) التي اقتبست من قبل أحد المغنيين الهنود عام 1959 ثم غنتها فيروز. و(قدك المياس) التي غناها المطرب السوري صباح فخري ثم غنتها فيروز تحت اسم "يا ليل الصب متى غده"¹².

4.3. مؤلفاته وآثاره العلمية

كان الشيخ عثمان -رحمه الله- وحيد عصره في التجويد وله القدح المعلى في الموسيقى، وله يد في العلوم الفلكية، ولم يمنعه ذلك من الإسهام في التأليف، فأصدر عدة مؤلفات، هي:

1. الطراز المذهب في الأدب.

¹¹ زيد خلدون جميل، "الملا عثمان الموصلي والموسيقى العربية... تاريخ حافل بالعباءة"، الشبكة العنكبوتية (2015/6/3)

¹² محمد توفيق الفخري، "الملا عثمان الموصلي موسوعة المواهب والعلوم" / مجموعة بحوث قدمت في ندوة علمية حول الملا عثمان الموصلي وكانت الندوة بعنوان الملا عثمان الموصلي عبقرية الإبداع (2015/2/20).

2. الأبيكار الحسان في مدح سيد الأكوان (1895).

3. تخميس لامية البوصيري (1895).

4. المرثي الموصلية في العلماء المصرية (1897).

5. مجموعة شعرية (سعادة الدارين) (1898).

وكان كذلك ناشراً للكتب وفتح دكاناً في إسطنبول لبيع الكتب، ومن أشهره ما نشره: الأجوبة العراقية، لأبي الثناء الألوسي (1890)، والترياق الفاروقي، وهو ديوان عبد الباقي العمري (1898)، كما قام بنشر كتاب (خواتم الحكم) المسمى (حل الرموز وكشف الكنوز) للشيخ (علي دده)

5. وعلاقته بالسلطان عبد الحميد ونشاطه السياسي ووفاته

5.1. الملا عثمان وأبو الهدى الصيادي

أبو الهدى الصيادي من أشهر علماء عصره، ولد في خان شيخون من أعمال المعرة (معرة النعمان) وتعلم بحلب وولي نقابة الأشراف وسكن عاصمة الخلافة، واتصل بالسلطان عبد الحميد وقلده مشيخة المشايخ وحظي عنده فكان من كبار مستشاريه، ولما خلع السلطان نفي أبو الهدى إلى جزيرة (رينكيو) ومات فيها. كان من أذكي الناس وله إلمام بجميع العلوم وله معرفة قوية بالأدب والتصوف وله قصائد وأشعار رائعة منها.

وكان الملا عثمان أشهر من تعرف على أبي الهدى الصيادي والذي أعجب به أيما إعجاب، وهو السبب في توطيد العلاقة بينه وبين السلطان عبد الحميد. ومما يروى عنهما؛ أنه في أحد الأيام رغب الصيادي في إنشاد الشعر فأنشد:

قلت لما خفق القلب جوى حين شاققت قرطك الخفاق عين.

كنت لا تملك إلا خافقا فهنيئا لك ملك الخافقين

فبادر الملا على البديهة فأنشدها على نغم الحجاز فطرب أبو الهدى وبكى من روعة الصوت والأداء، بعدها تعددت اللقاءات بالسلطان من خلال أبي الهدى لقراءة القرآن والإنشاد في قصر الخلافة، وفي يوم استدعاه السلطان لقراءة القرآن على حريم السلطان وهو ممنوع دخوله على الرجال، فأدخل الملا في ممرات وحدائق ودهاليز حتى وصل إلى موضع تنبعت منه رائحة الطيب والمسك، فهمست الجارية في إذن (الملا) أنك الآن في حرم السلطان فبدأ بقراءة آيات من سورة مريم. يقول (الملا): كنت أسمع أصوات المدح والثناء على القراءة والاستحسان والتأثير من حرم السلطان¹³.

5.2. صاحب المواهب المتعددة والمهام السياسية

كان الملا كما مر يتمتع بمواهب متعددة رغم أنه يعاني ما يعاني منه، فله معرفة بالشعر والنثر والأدب وعلوم القرآن مما دفع السلطان عبد الحميد إلى الاعتماد عليه كسفير ومبعوث بمهمة سياسية، وهي إن دلت على شيء فإنها تدل على أن الرجل يحمل في نفسه طاقات متعددة تفيض وتزداد كلما تهيأت لها الفرص، فقد بعثه السلطان إلى ليبيا لسبر أغوار ملكها السنوسي الذي لم تكن الحكومة مطمئنة إليه فسافر الضرير إلى طرابلس بباخرة وسرعان ما أتم مهمته بنجاح، وتبين للحكومة أن الرجل بريء مما نسب إليه من تهمة. (الحيالي، 2008، ص 1)

وفي طريق العودة من ليبيا قرر الملا أن يمكث مدة في الإسكندرية، ولم يكن ليعرف عنها شيئاً، ولكن تبين له أن أرض الكنانة تعج بالأدباء والمفكرين وهي لا تقل عن دار الخلافة أهمية من ناحية النشاط الفكري، وأن مكانتها الاجتماعية والأدبية فوق ما كان يتصور فقرر أن يبقى بها بضع سنين، فبقي فيها خمس سنين وبعدها رجع إلى إسطنبول.

5.3. وفاته

¹³ لم أجد لها مصدراً وربما هي مما رويت لنا من تاريخ الأجداد

توفي (الملا عثمان) في يوم الثلاثاء (30 كانون الثاني/يناير 1923م) في بغداد، ودفن في مقبرة معروف الكرخي بجانب الكرخ، وقيل إنه توفي بحادث سيارة اصطدمت به، تاركًا إرثًا عظيمًا خلده له التاريخ، وسبقى شخصًا في منارات التاريخ تضيء لمن جاء من بعده، ونسأل الله سبحانه وتعالى أن يصدق فيه قول النبي محمد صلى الله عليه وسلم (إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث منه علم يُنتفع به) (مسلم، "كتاب الوصية"، 1631).

خاتمة

ولعلنا إذ نحط رحالنا في هذا المكان نرجو أننا قد وفينا هذا الرجل بعض الشيء من حقه، فما أصبنا ووقفنا إليه فمن الله وحده وما أخطأنا فمن أنفسنا والشيطان، والله يهدي السبيل وهو نعم المولى ونعم النصير. ويمكن أن نخلص أهم ما جاء في البحث بنقاط موجزة ومختصرة، وهي:

1. إن الوقوف على مفاخر العظماء في التاريخ الحديث لن يسعه بحث أو بحثان بل يحتاج منا نحن طلبة العلم أن نبذل الجهد كل الجهد من أجل لم شمل ما أنجزه هؤلاء العظماء والعمل بجد في نشر علمهم لتنتفع به الأجيال ولتكن منارة يستنير بها البشر في ظلمات الطريق.
2. إن الملا عثمان الموصلبي لا ينتسب إلى قبيلة أو عشيرة أو بيت موصلبي غير بيت الحاج عبد الله السقا الدليمي، من فخذ المحامدة البو عزام، وفقًا لما قدمناه من أدلة وبراهين في معرض البحث.
3. لقد استعنا بعد فضل الله سبحانه وكرمه في بحثنا هذا بثلة من طلبة العلم ومن الأساتذة والمتخصصين والمؤرخين، ولا يسعنا إلا أن ندين لهم بوافر الشكر والعرفان لما قدموه لنا من خدمة في سبيل إنجاح بحثنا ونسأل الله سبحانه أن يجزيهم عنا خير الجزاء.
4. بسبب ضيق صفحات البحث لم نوثق كل ما في جعبتنا عن الشيخ الجليل، ونأمل أن تسنح الفرصة في قابل الأيام لنوثق مآثر الشيخ الجليل في كتاب ينصف هذا الرجل، الذي لا يعد مفخرة للعراق والعراقيين فحسب، بل للعالم الإسلامي أجمع.
5. حوت عقلية الملا عثمان كما هائلا من العلوم العقلية والنقلية قل نظيرها في زمانه، وقد برع فيها جميعًا وكان عونًا لنشرها وبثها في العراق وغيره.

Kaynakça

- Cemîl, Z. H. (2021). "el-Mellâ 'Usmân el-Mavsîlî ve'l-Mûsîka'l-'Arabiyye Târîhu Hâfil bi'l-'Atâ". Mecelletü'l-Kudsî'l-'Arabî, Sayı:17, Haziran, 2015. Sf: 7 .
- Cerîdetü'l-Ehrâm el-Mısriyye. (1972). Arşiv Köşesi, "el-Me'ârif". Sayı: 75, 6/3/1972, C: 10, Sf: 393.
- ed-Debeş, S. M. (2014). "Makâletü 'Usmân b. 'Abdillâh b. Muhammed b. Cercîs el-Mavsîlî" Mecelletü'l-Vatan, Sayı: 20, Kasım, 2014. Sf.1.
- ed-Dimaşkî, M. A. (1993). Hilyetu'l-Beşer fi Târîhi'l-Karnî's-Sâlisi Aşar. Lübnan: Dâru Sadir.
- ed-Dimaşkî, M. A. (1993). Hilyetu'l-Beşer fi Târîhi'l-Karnî's-Sâlisi Aşar. Lübnan: Dâru Sadir.
- ed-Dîneverî, K. E. (H.1423). eş-Şî'ru ve'ş-Şu'erâ. Kahire: Dâru'l-Hadîs.
- el-'Umerî, A. B. (1881). el-'Ukûdu'l-Cevheriyye. Irak: Dâru'l-Vesâiku'l-Vataniyye.
- el-'Umerî, A. B. (H.1331). el-'Ukûdu'l-Cevheriyye fî Medâihi'l-Hadreti'r-Rufâ'iyye. Mısır: Matba'atu Muhammed Efendî Mustafâ.
- el-Câhîz, E. (H. 1423). el-Beyân ve't-Tebyîn. Beyrut: Dâr ve Mektebetü'l-Hilâl.
- el-Fahrî, M. T. (2015). "el-Mellâ 'Usmân el-Mavsîlî Mevsû'atu'l-Mevâhibi ve'l-'Ulûm. El-Mellâ 'Usmân el-Mavsîlî 'Abkariyyetu'l-İbdâ' adıyla gerçekleştirilen sempozyumda el-Mellâ 'Usmân hakkındaki bilimsel bir sempozyumda sunulan grup araştırması. 20/02/2015.
- el-Gulâmî, A. (1965). el-Ensâbu ve'l-User. Irak: Matba'atu Şefik.

- el-Hayâlî, M. (2008) “el-Mellâ ‘Usmân Mevâhibuhu ve İbdâ’âtuhu”. Irak: Ruknu Mezâmîri Erdi’s-Şâm ve Bilâdî’r-Râfidîn. Ocak, 2008. Sf: 13.
- el-Hayyât, B. Y. Z. (2021). “Makâletu’l-Mellâ ‘Usmân ve Âsârihi fî Tilâveti’l-Kur’ân”. İsviçre: Mecelletü’l-Kârdînyâ, Nisan, 2021. Sf: 14.
- el-Hayyât, B. Y. Z. (2021). “Makâletu’l-Mellâ ‘Usmân ve Âsârihi fî Tilâveti’l-Kur’ân”. İsviçre: Mecelletü’l-Kârdînyâ, Nisan, 2021. Sf: 14.
- el-Kuşeyrî, N. E. (1955). el-Musnedu’s-Sahîh el-Muhtasar bi Nakli’l-‘Adli ‘ani’l-‘Adli ilâ Rasûlillah Sallallahu ‘aleyhi ve Sellem. Beyrut: Dâru İhyâi’t-Turâsî’l-‘Arabi.
- el-Yâzıcı, İ. (1897). “el-Me’ârif”. Mecelletu’l-Beyân el-Mısriyye, Sayı: 1. (1/6/1897). Sf.186.
- ez-Zerkelî, H. (2002). el-E’lâm. Lübnan: Dâru’l-‘İlmi li’l-Meyâdîn .
- Philippe de Tarrazi. (1913). “el-Me’ârif”. Sayı: 1, Baskı:1, Beyrut: el-Matba’atu’l-Edebiyye.
- Zeydân, C. (1897). “el-Me’ârif”. Mecelletu’l-Beyân el-Mısriyye, Sayı:1. (1/6/1897). Sf: 236 .

64. Marcel Proust'un psikoloji, felsefe ve edebiyatla iliřkisi¹

Ece KORKUT²

APA: Korkut, E. (2023). Marcel Proust'un psikoloji, felsefe ve edebiyatla ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1081-1090. DOI: 10.29000/rumelide.1279156

Öz

Fransız yazar Marcel Proust'un *Kayıp Zamanın İzinde* adlı yedi ciltten oluşan eseri günümüze dek pek çok açıdan ele alınmış, kitap, makale ve eleştiri yazılarına konu olmuştur. Bu makalede özellikle Proust'un geçmiş zamanı hangi araçlarla yakalamaya çalıştığı ve neden yakalamak istediği araştırılmıştır. Geçmiş zamanı istem dışı olarak hatırlayan yazarın keşfettiği ve yakaladığı izleri ne şekilde somutlaştırdığı, ayrıca yazarın sinirbilim, psikoloji, felsefe ve edebiyatla, genel olarak da sanatla ilişkisi sorgulanmıştır. Proust Fransız filozof Bergson'un istem dışı bellek kavramından etkilenerek, tesadüfen bir metaforla ortaya çıkan anıların izinden gitmiştir. Öte yandan, yazar Hollandalı filozof Spinoza'nın tektözlülük kuramı ile çağrışım ve zincirle niş kavramlarından etkilenmiştir. Spinoza'ya göre beden ve ruh/zihin tek bir tözden oluşur; bedeninin etkilendiği bir şeyden zihin de aynı şekilde etkilenir. Proust da bu doğrultuda bir duyu aracılığıyla edindiği bir izlenimi önce bedeninde hisseder, sonra harekete geçen zihni ile bu izlenimi edebiyat aracılığıyla açıklığa kavuştırmaya çalışır. Bu makalede Proust'un yedi ciltlik eserinin ilk ve son kitaplarından yapılan alıntılarla ele alınan konuya açıklık getirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Proust, istem dışı hafıza, felsefe, Spinoza

Marcel Proust's relationship with psychology, philosophy and literature

Abstract

French writer Marcel Proust's seven-volume work *In Search of Lost Time* has been discussed from many angles and has been the subject of books, articles and criticism. In this article, it has been researched with which tools Proust tried to capture the past time and why he wanted to capture it. It was questioned how the author, who involuntarily remembers the past, embodied the traces he discovered and captured, as well as the author's relationship with neuroscience, psychology, philosophy and literature, and art in general. Influenced by the French philosopher Bergson's concept of involuntary memory, Proust followed the traces of the memories that emerged by chance through a metaphor. On the other hand, the author was influenced by the Dutch philosopher Spinoza's theory of monism and the concepts of association and chaining. According to Spinoza, body and soul/mind consist of a single substance; if the body is affected, the mind is also affected. In this direction, Proust first feels an impression he has receives through a sense in his body, and then tries to clarify this impression through literature with his activated mind. In this article, we have tried to clarify the subject with quotations from the first and last books of Proust's seven-volume work.

¹ Bu makalenin kısa ve ilk biçimi 18.11.2022 tarihinde 7. Antalya Edebiyat Günleri kapsamında "Unutmak/Hatırlamak" temalı panelde sunulmuştur.

² Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Dilleri Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye) ekorkut@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1670-8957 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1279156]

Keywords: Proust, involuntary memory, philosophy, Spinoza

Giriş

çok uzun, hatta okura sonu gelmeyecekmiş gibi görünen, ama her sözcüğü titizlikle seçilmiş ve düşünceler zinciri inceden inceye etüt edilip oluşturulmuş, noktalama işaretleriyle dolu cümleleriyle de bilinen Fransız yazar Marcel Proust bu açıdan Victor Hugo'yla karşılaştırılmıştır. Hugo'nun *Sefiller* (1862) romanındaki 823 sözcüklük cümlesinin rekorunu Proust 856 sözcükle kırmıştır (<https://www.marcel-proust.fr>). Bu arada, en uzun cümleler konusunda, Proust'un çağdaşı İrlandalı yazar James Joyce *Ulysses* (1922) romanı ile her iki yazarı da geride bırakmıştır.

Marcel Proust (1871-1922), 1908 yılında 37 yaşındayken yazmaya başladığı *Kayıp Zamanın İzinde* eserini 51 yaşında zatürreden ölene dek, yani 14 yıl boyunca yazmayı sürdürmüştür. Yedi kitaptan oluşan eserinin ilk dört cildi yazarın sağlığında yayınlanmıştır: *Swann'ların Tarafı*, 1913; *çiçek Açmış Genç Kızların Gölgesinde*, 1919; *Guermantes Tarafı I ve II*, 1920-1921; *Sodom ve Gomorra I ve II*, 1921-1922. Eserinin son kitaplarını yazarken tamamlamaya gücünün ve ömrünün yetip yetmeyeceği konusunda endişelenmiş, ancak yine de tüm ciltleri tamamlayabilmişti. Buna karşılık, toplam 7 kitap ve yaklaşık 4000 sayfadan oluşan eserinin son 3 cildi ölümünden sonra yayınlanmıştır: *Mahpus*, 1923; *Albertine Kayıp*, 1925; *Yakalanan Zaman*, 1927.

Proust'un defalarca çeşitli açılardan inceleme konusu olmuş bu çok katmanlı eseri bu makalede “hatırlama, geçmiş hayat, gerçek hayat” ve ayrıca “psikoloji, felsefe, edebiyat ve sanat” bağlamlarında ele alınacaktır. Bunu yaparken de Proust'tan yapılacak bazı alıntılarla birlikte, eserin psikolojik ve felsefi boyutu, sırasıyla Freud (1856-1939), Bergson (1859-1941) ve Spinoza (1632-1677) ile ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılacaktır. İki bölümden oluşan makalede öncelikle Marcel Proust'un kendi keşfi olan geçmiş zamanı yakalama araçları ve yöntemleri, ardından da geçmişi neden yakalamak istediği sorgulanacaktır. Yazar, serinin ilk cildine başladığında, aynı yıllarda -daha sonra elden geçirmek üzere- son cildi de, yani tüm eserin sonunu da yazmıştır, bu nedenle eserden yapılacak alıntılar çoğunlukla birinci (*Swann'ların Tarafı*) ve son (*Yakalanan Zaman*) kitaplardan seçilecektir.

1. Proust geçmişi nasıl yakalamaya çalıştı?

Marcel Proust şimdiki zamanı yaşarken karşısına çıkan birtakım belirtileri anlamlandırıp bunları geçmişle buluşturabilmek için sinirbilim, psikoloji ve felsefe alanlarıyla sıkı bir ilişki içinde ilerler.

1.1. Proust ve sinirbilim

ABD'li sinirbilimci Jonah Lehrer, sanatın her türünün bilime katkısını ortaya koymak amacıyla yazdığı *Proust Bir Sinirbilimciydi* (2007) adlı kitabında Proust'u ve diğer sanat dallarından ünlü kişileri “keşif” yapma ekseninde bir araya getirir:

“Marcel Proust tüm gününü yatakta geçirir, eski günleri düşünürdü. Paul Cézanne saatler boyu öylece bir elmaya bakardı. [Mutfağın kralı diye bilinen aşçı] Auguste Escoffier sadece müşterilerini memnun etmeye çalışırdı. İgor Stravinski müşterilerini memnun etmemeye çalışırdı. Gertrude Stein ise sözcüklerle oynamayı severdi. Fakat aralarındaki teknik farklara rağmen, bu sanatçıların hepsi de insan deneyimine sonu gelmez bir ilgi duyuyordu. Yarattıkları eserler **keşif**³ edimleriydi, anlayamadıkları **gizemler**le bu şekilde boğuşuyorlardı.”

³ Makaledeki vurgulamalar yazara aittir.

Bu alıntıda vurgulanmış olan “keşif” yapma arzusunun ve “gizemlerle boğuşma” güdüsünün sanatçıların yaratma sürecinde önemli bir rolü olduğu kuşku götürmez, ancak çoğu sanatçı yeni olanın, hiç temsil edilmemiş olguların peşinde koşarken, Proust eskiyi, çok önceleri yaşanmış olamı yeniden ortaya çıkarma, geçmişi yeniden ve “bugünden”, yeni bir bakışla algılayıp dile getirme çabası içinde yazmıştır.

Bunu yaparken Proust, çağdaşı Avusturyalı sinirbilimci Freud (1856-1939) gibi **rüya** ile çok ilgilenmiştir. *Yakalanan Zaman*'da bu konuda şöyle der: “Rüya hayatta beni en çok etkileyen, gerçekliğin tamamen zihinsel olduğu konusunda beni en çok ikna eden olgulardan biri olmuştur daima ve eserimin oluşmasında ondan yararlanmaya kesinlikle niyetliydim.” (Proust, 1927, 2001: 255)

Ancak rüyalar, bilinçaltını keşfetme ve hafıza konusunda yazarın yöntem açısından Freud'dan ayrıldığı görülür. Nitekim, Freud bilinçaltının sadece psikanalitik bir tedaviyle ortaya çıkarılabileceğini savunur ve uygularken, Proust için bilinçaltı kendiliğinden ortaya çıkabilir ve sezgisel olarak keşfedilebilir. Serinin ilk kitabı olan *Swann'ların Tarafı*'ndaki (1913, 1999: 46) şu satırlar bu konuya açıklık getirecek niteliktedir: “Geçmiş hatırlama gayretlerimiz nafiye, zihnimizin bütün çabaları boşuna. Geçmiş zihnin hakimiyet alanının, kavrayış gücünün dışında bir yerde, hiç ihtimal vermediğimiz bir nesnenin (bu nesnenin bizde yaşatacağı duygunun) içinde gizlidir. Bu nesneye ölmeden önce rastlayıp rastlamamız ise **tesadüfe** bağlıdır.” Aslında geçmişi bir anda canlandırabilen bu “nesne” Proust'un eserinde kimi zaman tat alma, işitme gibi bir duydur, kimi zaman örneğin kitap gibi bir nesnedir, bazen de bir görüntüdür.

Diğer taraftan, Fransız psikopatolog Marie-France Castarède, “Proust ve Hazıfa” adlı bir makale yazmış ve burada Proust hafızası ile Freud hafızasını karşılaştırmıştır. Freud iradi (istemli, istençli) bir hafızadan söz ederken Proust'ta irade dışı (istem dışı) bir hafıza söz konusudur, yani geçmiş kendiliğinden ortaya çıkar. Öte yandan, Freud iradi hafıza ile geçmişi **yeniden oluşturmayı** hedeflerken, Proust, irade dışı hatırlama ile geçmişi **yeniden yaşamak** amacındadır. Freud, **ıçgörü** sayesinde ortaya çıkan anlık aydınlanmalar dışında kişinin kendi kendine bir rüyayı, bir dil sürçmesini vs. çözümlemeyeceğini söyler (Castarède, 2012: 38). İçgörü dediğimiz şey ise “kişinin kendi gücü ve yeterlikleri konusunda daha önce sahip olmadığı, yeni bir bilgi ve **farkındalık** kazanmasına işaret eden soyut bir kavramdır” (Akdoğan, Türküm, 2014: 375).

Buradaki farkındalığı Proust'a uygularsak “tesadüfi bir hatırlama”ya ulaşırız. Kimi zaman uyku ile uyanıklık arasında yakalanmaya çalışılan anlara, nesne-mekan ve kişilerden oluşan anılara; kimi zaman da bir uyarıcıyla çağrışım yaparak ortaya çıkıveren görüntülere ulaşırız. Proust bu deneyimin rastlantısal olduğunu şu sözlerle öne sürer: “Bazen her şeyin bitmiş gibi görüldüğü bir anda, bizi kurtarabilecek bir uyarı gelir; hiçbir yere açılmayan bütün kapıları çalmışken, yüz yıl boyunca nafiye aradığımız, istediğimiz yere açılan yegâne kapıya bilmeden çarparız ve kapı açılır” (Proust, 1927, 2001: 275). Kapı açılır açılmasına ama bu kapıdan içeri girip karanlığı aydınlatmak ancak yazarın uzun süren, dirençli çabasıyla mümkün olabilir.

Proust, eserlerinde sıklıkla Zaman'ın dışına taşan rüyalar gördüğünden söz eder. *Yakalanan Zaman*'da rüya ile zaman arasındaki çetrefilli ilişki konusunda şöyle yazar:

“Rüya'nın beni büyülemesinin bir başka nedeni de, Zaman'la oynadığı müthiş oyundu. Kaç kez, bir gecede, bir gecenin bir dakikasında, çok uzaklarda kalmış, o dönemde yaşadığımız duyguların hiçbirini seçemeyeceğimiz mesafelere sürülmüş zamanların süratle gelip üzerimize çöktüğünü, zannettiğimiz aksine, solgun yıldızlar değil de, dev uçaklarmış gibi ışıklarıyla gözlerimizi kamaştırdığını, eskiden barındırdıkları her şeyi tekrar görmemizi sağladığını, yarı başımızda oldukları duygusunu, şaşkınlığını ve netliğini yaşattığını ve sonra, uyandığımda, beni Kayıp Zaman'ı

yakalamanın bir yolunu bulduğum yanılığımıza düşürecek şekilde, mucize eseri kat ettikleri mesafeyi ters yönde aşarak tekrar uzaklaştığını görmemiş miydiniz?” (Proust, 1927, 2001: 201).

Görüldüğü gibi, Proust için rüyalandaki eski zamandan kopup gelen görüntüler ve duygular aslında çok net olsa da kaçıp giden, yitip gidiveren kısacık anlardır. Bu alıntıda da, rüyaların kısacık bir ânında (“bir dakikasında”) uzak (“çok uzaklarda kalmış”) yakın (“yanı başımızda”) olur, solgun olan parlar (“gözlerimizi kamaştırır”), ama sonra aynı hızla (“süratle”, “ters yönde”) her şey uzaklaşıp yok olur. Yazarın yakalayabildiği anlar ise ancak uyanırken somut bir uyarıcı tarafından uyarıldığında izinden gittiği işaretlerle canlanır.

1.2. Proust ve felsefe

Proust'un 7 ciltlik eseri pek çok filozofun dikkatini çekmiştir: Alman filozof ve edebiyat eleştirmeni Walter Benjamin (1892-1940), Proust için “hatırlayan yazar” nitelemesini kullanmıştır (“Proust İmgesi”, 1929). Alman filolog ve edebiyat eleştirmeni Erich Auerbach (1892-1957) ise, Proust'un eserini “hatırlayan bilinç” ve “gerçekliğin yeniden keşfedilmesi” olarak tanımlamıştır (Auerbach, *Mimesis: Batı Edebiyatında Gerçekliğin Tasviri*, 1959).

Bunun yanı sıra, Proust'un da birçok filozoftan etkilendiği düşünülür. Örneğin Fransız filozof Henri Bergson'un (1859-1941) istençli ve istenç dışı bellek ayırımından etkilendiği yazılmıştır. Bir anıyı bilinçli olarak hatırlamak istersek örneğin fotoğraflara bakmak, eski bir mektubu okumak gibi çeşitli yollar deneyebiliriz. İstenç dışı hatırlama ise bir metaforla bir anda ortaya çıkar. Ayrıca istemli olsun istemsiz olsun, bir ânı, bir şeyi, bir kişiyi veya bir olayı hatırlamak, aslında geçmişi şimdiden bakarak yeniden kurgulamaktır. Gerçekten de, birey bir şeyi hatırlarken geçmişte yaşadıklarını bilinçli veya bilinçsiz olarak değiştirir ve dönüştürür. Bu ve birçok bağlantı nedeniyle Proust'un **bergsoncu** bir roman yazdığı söylenir. Proust, *Guermantes Tarafı*'nda (s. 375) Bergson'un “hatırlamasak bile imgeler sağ kalır” deyişini aktarır ve “geçmiş uçucu değildir, olduğu yerde durur” diyerek onu onaylar (akt. Güngör, 2015: 61).

Henri Bergson'un *Madde ve Bellek* (1939) başlıklı ve “Beden-Tin İlişkisi Üzerine Deneme” alt başlıklı kitabında “bir anıyı hatırlamak”, “şimdiki zaman ve geçmiş” ile ilgili olarak “fotoğraf” imgesiyle yaptığı açıklamalar, Proust'un eserindeki anlatıcının izlediği yolların daha iyi anlaşılmasına da katkıda bulunur:

“[...] Bir anıyla mı buluyoruz, tarihimizin bir evresini mi hatırlıyoruz? Şimdiki zamandan koparak, öncelikle genel olarak geçmişe, sonra da geçmişin belli bir bölgesine yerleştiğimiz *sui generis* [kendine özgü] bir edimin bilincindeyiz: Bir fotoğraf makinesinin ayarlanmasına benzeyen, elle yoklayarak yapılan bir iş. Ama bizim anımız hâlâ gücül evrede kalır; böylece, tek yapabildiğimiz, uygun tavrı benimseyerek onu alımlamaya hazır olmaktır. Yavaş yavaş bir bulutsu olarak belirir [...], gücül halden edimsel hale geçer; ve konturları belirginleştikçe ve yüzeyi renklendikçe, algıyı taklit etmeye yönelir. Ama derin kökleriyle geçmişe bağlı kalır ve bir kez gerçekleştiğinde, kendi kökensel gücüllüğünü hissetmeseydi; şimdiki zamandaki bir halin yanı sıra, şimdiki zamandan iyice kopan bir şey de olmasaydı; onu asla bir anı olarak tanımazdık.” (Bergson, 2007: 101)

Burada filozof Bergson'un sözünü ettiği, fotoğraf makinesini ayarlayarak önce flu olan bir görüntüyü netleştirme edimi ve çabası, romancı Proust'un bir anıyı gücül ya da sanal olmaktan çıkarma ve onu “şimdi”den bir bakışla sabitleme çabasıyla eşdeğerdir.

Öte yandan, *Kayıp Zamanın İzinde* romanının **spinozacı** bir roman olduğu üzerine de pek çok makale ve kitap yazılmıştır. Felsefe eğitimi almış olan Proust'un daha lise eğitimi döneminde Spinoza'yı keşfetmiş olduğu söylenir (Chassain, 2020: 2). *Sodom ve Gomorra*'da bir kez adı geçmesine rağmen, Spinoza'nın adı Proust'un mektuplarında ve makalelerinde çokça yer almıştır (a.g.e.). Bedenimize ulaşip

onu uyaran fiziksel duyular konusunda Spinoza, beden ile zihin arasındaki bu gidiş gelişleri ele alır. çağdaşı Descartes'ın tersine, Spinoza 17. yüzyılda insanın bedeni ile zihninin/ruhunun tek bir töz⁴ olduğunu ileri sürmüştü ve bunu zincirleşmiş ya da çağrışım kavramıyla açıklamıştır:

“Eğer insan bedeni bir kez iki ya da daha çok cisim / beden tarafından aynı anda etkilenmişse, zihin daha sonra **bunlardan birini imgelerken ötekini de anımsayacaktır**. Bununla belleğin ne olduğunu açıkça anlarız. Bellek insan bedeninin dışında olan şeylerin doğasını içeren fikirlerin belli bir zincirleşiminden / çağrışımından [concatenatio] başka bir şey değildir. Bu zincirleşim / çağrışım da, zihinde insan bedeninin etkilenişlerinin düzen ve zincirleşimlerine göre oluşur. İlk olarak diyorum ki, bu yalnızca insan bedeninin dışında olan şeylerin doğasını içeren fikirlerin bir zincirleşimidir, o şeylerin doğasını açıklayan fikirlerin zincirleşimi değil. çünkü bunlar aslında insan bedeninin etkilenişlerinin fikridir; hem insan bedeninin kendi doğasını hem de dışsal cisimlerin doğasını içeren fikirler. İkinci olarak diyorum ki, bu **zincirleşim / çağrışım** insan bedeninin etkilenişlerinin düzen ve zincirleşimlerine göre oluşur, öyle ki böylece onu anlama yetisinin düzenine göre oluşan zincirleşimden –zihnin şeyleri ilk nedenleriyle algılamasını sağlayan ve bütün insanlarda aynı olan zincirleşimden– ayırt edebilirim. Buradan, zihnin bir şeyin düşüncesinden hemen ilkiyle hiçbir benzerliği olmayan bir başka şeyin düşüncesine neden geçtiğini de açıkça anlıyoruz. [...]” (Spinoza, *Etika*, II'den akt. Nahum, 2021: 1291).

Kısacası Descartes insanın sadece maddeleri anlayabileceğini, çözümleyebileceğini, ama kendi ruhu ve zihnini anlayamayacağını, dolayısıyla madde ile ruhun/zihnin iki ayrı töz olduğunu ileri sürerken Spinoza, insanın tıpkı maddeleri algılayabileceği gibi duygularını, yani maddi dünyadan etkilenişlerini de algılayabileceğini öne sürmüştü, dolayısıyla beden ile ruhun/zihnin tek bir töz olduğundan ve insanın doğasından yola çıkarak bir duygu kuramı oluşturmuştur. Proust da bu doğrultuda, bir duygu ile bedeninin algıladığı bir şeyin duyguları (ruhu) etkileyebileceğini ve zihni harekete geçirebileceğini ortaya koymuş ve bunu kendine özgü edebi bir dil ve biçimle betimlemiştir.

1.3. Geçmişî yakalama araçları

Proust'un geçmişî yakalama araçlarından biri beş duygu, diğeri ise edebiyattır. Bu iki aracın esere nasıl yön verdiğini ayrı ayrı anlamaya ve açıklamaya çalışalım.

1.3.1. Beş duygu

Hiç kuşkusuz, Proust'un eserinin ana izleği zamandır. Proust için geçmişte kalmış bir zaman dilimi, düşünülen değil hissedilen bir şeydir, bu nedenle de beş duygunun tamamı yazar için geçmişî yakalamanın araçlarıdır. Tat alma duyusuyla canlanan madlen keki (veya kurabiyesi) sahnesinde, romandaki anlatıcı dalgın bir şekilde ağzına çaya batırılmış küçük kurabiyeyi attığında birden olağandışı bir duyguyla “titrer”. Buradaki “titreme”, fizyolojik bir dürtü veya uyarıcının kişinin bedeninde yarattığı özel bir tepkidir.

Bu şekilde, önce dışarıdan gelen bir uyarıcı, romanın anlatıcısında hayal meyal, kopuk kopuk bir anıyı canlandırır gibi olur; ardından anlatıcı bu uyarıda kalmaya, uyarının götürdüğü görüntü ve anların zincirleşimini izlemeye karar verir; ve bu şekilde, uyanmakta olan silik anıları algılamaya çalışır. Sonunda geçmişten gelen tüm anlar sükün eder, birbirine eklenir, netleşmeye başlar. Bu zincirleşim sürecini sırasıyla şöyle gösterebiliriz:

⁴ Töz: “Kendi başına var olan ve kendisi ile tasarlanan, yani kendisini teşkil edecek başka hiçbir fikrin yardımı olmaksızın hakkında fikir edinilen şey” (Spinoza). “Var olmak için kendisinden başka hiçbir şeye gereksinim duymayan bir şey” (Descartes).

Dış uyarıcı → kopuk kopuk bir anı → uyarıda kalarak uyarının götürdüğü görüntü ve anların zincirlenmesini izleme → anıları algılamaya çalışma → anıların netleşmesi.

İrlandalı tiyatro yazarı Samuel Beckett, *Proust* (1931) adlı ilk deneme kitabında Proust'un anlatıcısını geçmişe götüreren 11 adet uyarıcıyı tek tek sıralamış ve değerlendirmiştir:

1. Demlenmiş çaya batırılan bisküvi (*Swann'ların Tarafı*);
2. Dr. Percepied'in tavanarası penceresinde görülen Martinville çan kuleleri (*a.g.e.*);
3. Champs-Elysées'de umumi heladaki küflü koku (*çiçek Açmış Genç Kızların Gölgesinde*);
4. Balbec yakınlarında Mme. Villeparisis'in arabasında görülen üç ağaç (*a.g.e.*);
5. Balbec yakınlarındaki akdiken çalılığı (*a.g.e.*);
6. Balbec'te Grand Hotel'de ikinci kalışında potinlerinin bağımlı çözmek için eğiliyor (*Sodom ve Gomorra*);
7. Guermites Konağının avlusundaki eğri büğrü kaldırım taşları (*Yeniden Bulunmuş Zaman*);
8. Tabağa çarpan kaşığın sesi (*a.g.e.*);
9. Bir peçeteye ağzımı siliyor (*a.g.e.*);
10. Borulardan akan suyun sesi (*a.g.e.*);
11. George Sand'ın *Tarla çocuğu François'sı* (*a.g.e.*)” (Beckett, 1931, 2001, s. 40-41)

Örnek olarak, bu uyarıcıların ikisini ele alalım: (9) Guermites Prensi'nin uşağı, anlatıcıya bir tabak kuru pasta, portakal suyu ve bir peçete getirir. Peçeteye ağzını sildiği an, peçetenin dokusu anlatıcının zihninde sadece bir görüntüyü canlandırmakla kalmaz, geçmişteki bir manzaranın (“mavili yeşilli bir deniz”) şimdiki zamanda daha da keyifle tadını çıkarmasını sağlar; bu da kendisine, yakalanan zamanın gerçek yaşamdan, gerçek zamandan daha üstün ve mutluluk verici olduğunu gösterir; daha doğrusu ona bu duyguyu yaşatır:

“[...] ağzımı silmek için aldığım peçete, Balbec'e vardığım ilk gün, pencerenin önünde zar zor kurulduğum havluyla tıpatıp aynı sertlikte, aynı şekilde kolalanmış bir peçeteydi ve şimdi, Guermites Konağı'nın çalışma odasında, yüzeyinin kıvrımlarının arasına yayılmış, tavuskuşu kuyruğunu andıran mavili yeşilli bir denizi karşımda açarak sergiliyordu. Bana mutluluk veren şey, sadece bu renkler değil, hayatımın, onları taşıyan, muhtemelen onlara yönelik bir özlem içeren bir âniydi; Balbec'te belki yorgunluk veya hüznün duygusu yüzünden tadını çıkaramadığım o an, şimdi dış algıdaki bütün kusurlardan arınmış, saf ve soyut halde beni mutlulukla dolduruyordu.” (Proust, 1927, 2001: 204)

Beckett'in sıralamasındaki son uyarıcıda (11) anlatıcı, Guermites Prensi'nin çalışma odasındaki kitaplardan birini “dalgın bir tavırla” çeker. Elinde tuttuğu kitap George Sand'ın *Tarla çocuğu François* adlı romanıdır. Kitabı açar açmaz bir izlenimle “sarsılır”; önce “tatsız” bir tepkiye yol açan bu ilk izlenim daha sonra yerini büyümlü bir geçmişin anısına bırakır: “o andaki düşüncelerime fazlasıyla aykırı gibi gelen bir izlenimle tatsız biçimde sarsıldım, ama ardından, gözlerimi yaşartan bir duygu seliyle, o izlenimin düşüncelerimle ne kadar uyumlu olduğunu fark ettim” (Proust, 1927, 2001: 220). Bunun üzerine, önce sadece bir izlenim oluşturan uyarıcı (kitap), anlatıcıyı zamanda (çocukluk yılları) ve mekanda (Combray) geçmişe götürerek büyümlü bir anıyı canlandırır ve yeniden yaşatır:

“[...] kitap, içimde o zamanki çocuğu diriltmişti, çünkü beni sadece o çocuk olarak tanıyordu; sadece onun gözüyle görülmek, onun kalbiyle sevimlik, sadece onunla konuşmak istediği için, kitap derhal o çocuğu çağırmişti. Annemin Combray'de neredeyse sabaha kadar bana yüksek sesle okuduğu bu kitap, benim için o geceki büyümlü anıyı aynen korumuştur.” (Proust, 1927, 2001: 221)

Proust'un eserinde sonradan yakalanan (hatırlanıp yeniden yaşanan) anlar, yaşadığı gerçek anlardan daha üstün bir duygu yaşattırırken, (hatırlanınca) "dirilen" mekanlar da gerçek (uzaktaki) mekanlardan daha güzel, daha büyüldür. Bu da hem hatırlanan anların hem de geri çağrılarak içinde yeniden yaşanan mekanların gerçek yaşamdan, gerçekte yaşananlardan üstün olduğunu ortaya koyar. Zaten Proust da bunu anlayınca geçmişi yakalamakta daha çok ısrar eder ve adeta pusuya yatarak her uyarıcıya, her işarete dikkat kesilir ve bunun için özel bir çaba gösterir:

"Her seferinde, bu dirilişlerde, ortak izlenimin etrafında canlanan uzaktaki mekân, tıpkı bir güreşçi gibi, içinde bulunduğum mekânla bir an kapışmıştı.

Her seferinde içinde bulunduğum mekân galip gelmiş ve her seferinde mağlup olan mekân bana daha güzel görünmüştü; o kadar ki, çay fincanının karşısında, yükseklikleri farklı döşeme taşlarının üzerinde hayranlıkla kendimden geçmiş, bütün varlığımı istila edip sonra geri püskürtülen, yükseldikten bir an sonra beni bu yeni, ama geçmişin nüfuz edebildiği yerlere terk eden o Combray'yi, o Venedik'i, o Balbec'i, gördükleri anlarda elimde tutmaya, kaçır kaçmaz tekrar yakalamaya çalışmıştım." (Proust, 1927, 2001: 211)

1.3.2. Proust ve edebiyat

Proust için geçmişi yakalamanın bir başka yolu da yazmak, yani edebiyat ya da genel olarak sanattır.

Geçmişi yakalamak için öncelikle bir şeyleri hatırlamak gerekirdi. Hatırlama ise Proust'ta, Freud'un öne sürmüş olduğu gibi zihin gücüyle ve psikanalizle değil, iradenin kontrolü dışında cereyan eder; zihin ise daha sonra devreye girer.

Daha önce de belirtildiği gibi, irade dışı hatırlama Proust'un eserinde, bir dış uyarının etkisiyle ve **duyulardan** hareketle tesadüfen **duygulara**, **duygulanıma**, ardından da **algılamaya** ulaşmak biçiminde gerçekleşir: duyu + duygu + duygulanım (afekt⁵) + algı. Burada duygu ile duygulanımın sırası değişebilir. Bu şekilde, duyular yoluyla bedenimizde fiziksel bir etki yaratan bir dış uyarıcı zihnimizde bir anıyı uyandırabilir; ancak bu bir anlık uyarıcıyı yakalayıp zihnimizde işleyerek anıyı olduğu gibi ortaya çıkarabilmek her zaman mümkün olmaz. Pek çok kişi böyle anlar yakalayabilir, ama bunları sabitleyip bugüne bağlamak ve söze dökmek, dile getirip tüm ayrıntılarıyla betimleyebilmek için Proust'un yaptığı gibi bir çabanın, direnişin ve çalışmanın gerekli olduğu kesin. Proust için geçmişi hatırlayıp yakalamak bir anlamda "gerçek" hayat"ı bulmak, "gerçek hayat"ı keşfedip açıklığa kavuşturmadır; bu da ancak edebiyatla mümkün olabilir. Yazar *Yakalanan Zaman*'da bu konuda şunları söylüyor:

"Gerçek hayat, nihayet keşfedilip açıklığa kavuşturulan hayat, dolayısıyla dolu dolu yaşanan **tek hayat, edebiyattır**. Bu hayat, bir anlamda, sanatçıda olduğu kadar her insanın içinde de her an mevcuttur. Ama çoğu insan, onu açıklığa kavuşturmaya uğraşmadığı için görmez. Bu yüzden de, geçmişleri, zihinleri tarafından "banyo edilmediği" için işe yaramayan sayısız klişeye dolup taşar." (Proust, 1927, 2001: 256)

Buradaki fotoğrafçılık metaforu konuya açıklık getiriyor. Şöyle ki: Proust'a göre her insanın belleğinde depoladığı fotoğraf klişeleri (baskıda kullanılacak metal kalıplar: anılar, görüntüler) vardır, ancak bunları zihinsel çaba ve sanat etkinliği yoluyla baskıya dönüştüremediği ("banyo edemediği") için hammadde olarak, ham halde kalır ve bir işe yaramaz. Yazar bunları söylerken, aslında bu sanatsal çabanın kolay bir şey olmadığını da bilir. Nitekim her ne kadar edebiyat ve yazmak Proust için çoğu

⁵ Bir psikoloji terimi olan duygulanım (afekt) duygunun gözlenen dışavurumudur. Kişinin uyarılara, anılara, düşüncelere; neşe, öfke, nefret, korku gibi duygusal tepki ile katılma yetisi olarak tanımlanır. Dolayısıyla duygulanım olumlu ve olumsuz olarak gerçekleşebilir.

zaman mutluluk olarak tanımlansa da, bazen de kendisi, yazmayı zorlu bir uğraş ve yorucu, acı veren bir eylem olarak niteler.

Yine *Yakalanan Zaman* kitabında bilim ile edebiyatı karşılaştırarak deney ve izlenim arasında paralellik kurar; bu karşılaştırma ile edebiyatın öncelikle izlenimlerden beslendiğini belirtir:

“Bilgin için deney neyse, yazar için de **izlenim** odur; aradaki tek fark, bilimde zihinsel çalışmanın önce, yazarlıkta ise sonra gelmesidir. Kendi kişisel çabamızla çözmek, aydınlatmak zorunda kalmadığımız, bizden önce zaten aşikâr olan şey, bize ait değildir. Sadece içimizdeki karanlıktan çekip çıkardığımız, başkalarının bilemediği şey bizim eserimizdir.” (Proust, 1927, 2001: 217)

Buna göre, bilim insanı yoğun bir zihinsel çalışmanın ardından oluşan izlenimden yola çıkarak bunu kanıtlayacak deneye doğru ilerlerken, yazar ise tersi yönde hareket ederek, önce edindiği bir izlenimin peşine düşüp sonra bunun üzerinde çalışmaya başlar:

Bilim insanının etkinliği: zihinsel çalışma + deney (ile bulguyu aydınlatma)

Edebiyatçının etkinliği: izlenim + zihinsel çalışma (ile izlenimi aydınlatma)

Proust'un sayısız kişi, mekan, gelip giden anılar ve olaylarla dolu eserleriyle verdiği edebi zevk dışında, okurlarına açtığı bazı başka yollar da vardır. Tüm diğer özgün sanatçılar gibi, Proust da hem kendi gerçek hayatını hem de başka insanların hayatını **keşfederek zenginleşme** imkanı sunmuştur. Yazar iki türlü **gerçekten** söz eder: biri aydınlıkta, karşımızda duran gerçek; diğeri ise, duyularımızla kavramaya çalıştığımız gerçek. Bu ikinci tür gerçek daha derinde ve karanlıkta olduğundan onun aydınlığa çıkarılması sanatsal ve zorlu bir çaba gerektirir, ve tam olarak da bu yüzden daha değerlidir. Yazar bunları *Yakalanan Zaman*'da şu şekilde açıklar:

“... zihnin tam aydınlıkta, doğrudan kavradığı gerçekler, hayatın biz istemeden, bir izlenim aracılığıyla ilettiği, duyularımız aracılığıyla içimize nüfuz ettiği için somut olan, ama zihinsel anlamını da çıkarabileceğimiz gerçekler kadar derin ve zorunlu değildir. Sonuç olarak, ister Martinville çan kulelerinin görüntüsü türünden izlenimler, ister farklı yükseklikteki döşeme taşlarının ve madlen kekinin tadının hatırlattığı türden izlenimler söz konusu olsun, her iki durumda da, duygularımız çeşitli kural ve düşüncelerin işaretleri olarak yorumlamaya, **hissettiğim şeyi düşünmeye**, yani **gömülmüş olduğu karanlıktan çıkarmaya**, zihinsel karşılığını bulmaya çalışmak gerekiyordu. Bu durumda, yegâne çare olarak gördüğüm şey, bir sanat eseri yaratmaktan başka ne olabilirdi?” (Proust, 1927, 2001: 233-234)

Sadece birinci kitap *Swann'ların Tarafı*'nda en sık kullanılmış olan sözcükler sırasıyla ve türevleriyle birlikte şunlardır: “gerçek-” (321 kez), “zihin-” (52 kez), “izlenim-” (62 kez), “mutlu-” (154 kez). Benzer şekilde, yazar son kitabı *Yakalanan Zaman*'da da aynı sözcükleri çok kez yineler: “gerçek-” (348 kez), “izlenim-” (131 kez), “zihin-” (118 kez) ve “mutlu-” (72 kez). Geçmişteki gerçeğin peşinde durmadan koşan, onu yakalamaya çabalayan Proust, geçmişte gömülüp kalmış gerçeklere, bir şekilde (rastlantısal olarak) edindiği izlenimleri zihninde işleyerek ulaşır ve bu işlem -zorlu da olsa- onda mutluluk yaratır. *Swann'ların Tarafı*'nda tat duyusu ile ortaya çıkıveren bir duygunun yarattığı gerçeğe zihniyle ulaşması, hatta onu zihninde yaratması gerektiğini anlatır:

“Fincanı elimden bırakıp dikkatimi zihnime çeviriyorum. Gerçeği bulmak ona düşüyor. Ama nasıl? Zihnin kendi kendini aştığı, hem araştırmacı, arayacağı karanlık diyarın tamamı olduğu ve bilgi dağarcığının hiçbir işine yaramayacağı durumlarda hep hissedilen o muazzam belirsizlik. Mesele yalnız aramak da değil, yaratmak.” (Proust, 1913, 1999: 47, 48)

Yakalanan Zaman'da yer alan Proust'un şu sözleri ise **sanatın işlevini** ortaya koymasına bakımından da dikkate değer. Yazar için sanatın her türü kendini ve başkalarını keşfederek "zenginleşme" aracıdır:

"Sanatın açıklığa kavuşturduğu şey, yalnız kendi hayatımız değil, başkalarının da hayatıdır, çünkü tıpkı ressam için renk gibi, yazar için de üslup, teknik değil, **görüş** meselesidir. Her birimizin dünyayı görüşündeki nitel farklılığın, doğrudan ve bilinçli yöntemlerle mümkün olamayacak şekilde ortaya koyulmasıdır; sanat olmasa, bu farklılıklar ebediyen her birimize ait birer sır olarak kalırdı. Ancak sanat aracılığıyla dışarıya açılabilir, bir başkasının, bizimkiyle aynı olmayan bu âlemde neler gördüğünü öğrenebiliriz; [...] Sanat sayesinde, bir tek dünya, kendi dünyamızı göreceğimize, çeşitli dünyalar görürüz; özgün sanatçı sayısı ne kadar çoksa, bize açık olan dünyaların sayısı da o kadar çoktur [...] bu dünyalar, adı ister Rembrandt olsun, ister Vermeer, ışıklarının yayıldığı ocak söndükten asırlar sonra, hâlâ kendilerine has ışıklarını bize yansıtmaya devam ederler." (Proust, 1927, 2001: 256)

Demek ki Proust'a göre, nasıl ki ressam için renk, boya sadece bir araç ise, yazar için de üslup (biçim) ve teknik sadece birer araçtır; bunlar tek başına değerli bir eser ortaya koymaya yetmez. Ortak araçlar bir yana, asıl değerli ve kalıcı olan, her sanatçıya özgü olması gereken farklı bir "görüş", yani farklılık ve özgünlüktür. Bize başkalarının dünyalarını sadece bu farklı ve özgün ifade biçimi etkili bir biçimde sunar. Kısacası gerçek ve kalıcı sanat, gerçeği temsil etmek için herkesin kullandığı araçları kullanırken, her sanatçının "kendine has" bakışından, hissedişinden doğar.

2. Proust geçmişi neden yakalamak istedi?

Peki ama Proust neden sürekli geçmişin izini sürmüş, kendisine "kayıp" gibi görünen eski anları yakalamaya çalışmıştı? Yakalasa ne elde edecekti? Yazarın bu sorulara cevapları "zenginleşme, sıradanlığın ötesine geçme, zihinde mükemmellik, mutluluk..." ekseninde buluşuyordu. Bunlardan çoğu yukarıda dile getirilmiş ve örnek kesitlerde gösterilmişti. Proust, yedi ciltlik eserinin ilk kitabı olan *Swann'ların Tarafı*'nda madlen kekinin damağında bıraktığı tatla "irkildiği" anda değişen ruh durumunu şu şekilde dile getiriyordu:

"Ama içinde kek kırıntıları bulunan çay damağıma değdiği anda irkilerek, içimde olup biten olağanüstü şeye dikkat kesildim. Sebebi hakkında en ufak bir fikre bile sahip olmadığım, harikulade bir haz benliğimi sarıp soyutlamıştı. Bir anda hayatın dertlerini önemsiz, felaketlerini değersiz, kısalığım boş kalmış, aşkla aynı yöntemi izleyerek, benliğimi değerli bir özle doldürmüştü; daha doğrusu bu öz benliğimde değildi, benliğimin ta kendisiydi. Kendimi vasat, sıradan, ölümlü hissetmiyordum artık. Bu yoğun mutluluk nereden gelmiş olabilirdi bana? [...]" (Proust, 1913, 1999: 47)

Demek ki bir anda ortaya çıkıveren bir izlenim aracılığıyla geçmişine kavuşmak, geçmiş zamanı yeniden yaşamak Proust'ta her şeyden önce eşsiz bir mutluluk, tarifsiz bir haz duygusu yaratır. Dünyayı yeniden keşfedip oradaki anları ve anıları bugünden bakarak yeniden yaşamının verdiği mutluluk yazarda öyle bir haz ve doyunluk yaratır ki, şimdinin sıkıntılarını, hatta ölümlü olmanın kaygısını bile siler ve önemsiz kılar. Bunun için de yapması gereken tek şeyin sürekli izlenimlerin izinden gitmek olduğunu anlar: "[...] sadece **izlenim**, zihin içindeki gerçekliği açıklamayı başardığı takdirde, zihne bir mükemmellik kazandırabilir ve saf bir mutluluk verebilir." (Proust, 1927, 2001: 217)

Sonuç olarak, yazar 51 yıllık yaşamının son 14 yılını neden geçmişi düşünerek, hissederek, algılamaya, yakalamaya ve yakaladığında da yeniden yaşayıp bunları yazarak anlamlandırmaya çalıştığını bu yolla eriştiği "saf mutluluk" ve zihninde oluşan "mükemmellik" ile açıklamıştır.

Bu makalede Marcel Proust'un yedi ciltten oluşan *Kayıp Zamanın İzinde* eserinde psikoloji, nöroloji, felsefe ve edebiyatla ilişkisi sorgulanmış, kaybettiğini düşündüğü anları ve anları hangi yollarla

yakaladığı irdelenmiştir. Eser üzerine daha önce yapılmış çeşitli incelemelerden de yola çıkılarak yazarın istem dışı belleği ne şekilde harekete geçirdiği ve bunu ne amaçla yapmak istediği eserden alıntılarla desteklenerek ortaya konmuştur. Özellikle Spinoza'nın tektözlülük kuramında yer alan çağrışım ve zincirlenmiş kavramlarının yazar ve eseri üzerindeki etkileri incelenerek felsefe ile edebiyat arasındaki sıkı ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır.

Kaynakça

- Akdoğan R., Türküm A. S. (2014). "Psikolojik Yardım Sürecinde Terapötik Bir Hedef Olarak İlgörü". *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 2014; 6(4): 375-388. Erişim: 06.09.2022
- Beckett, S. (1931). *Proust* (2001). (çev. Orhan Koçak). İstanbul: Metis Yayınları.
- Benjamin, W. (2001). "Proust İmgesi". Gürbilek, N. (Haz.), *Son Bakışta Aşk. Walter Benjamin'den Seçme Yazılar*, 101-115. İstanbul: Metis Yayınları.
- Bergson, H. (2007). *Madde ve Bellek*. (çev. Işık Ergüden). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları. (1939). *Matière et mémoire*. Paris: PUF.
- Castarède, M. (2012). Proust (1871-1922) et la mémoire. *Le Journal des psychologues*, 297, 38-43. <https://doi.org/10.3917/jdp.297.0038> Erişim: 06.09.2022
- Chassain, A. (2020). "À la recherche du temps perdu : "roman du spinozisme" ?", P. F. Moreau et L. Vinciguerra (dir.), *Spinoza et les arts*, Paris: L'Harmattan. https://www.academia.edu/36640454/%C3%80_la_recherche_du_temps_perdu_roman_du_spinozisme_ Erişim: 19.09.2022
- Güngör, F. Ş. (2015). "Marcel Proust'un *Kayıp Zamanın İzinde* Adlı Romanında Belleğin Kurgulayıcı Rolü Üzerine Bir Değerlendirme". *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 55, 2 (2015), 59-74.
- Lehrer, J. (2020). *Proust Bir Sinirbilimciydi*. (çev. Ferit Burak Aydar). Ayrıntı Yayınları. *Proust Was a Neuroscientist* (2007). Mariner Books.
- Nahum, A. E. (2021). "Spinoza'nın Dil Kuramı: Eleştiriden Pratiğe", *Kilikya Felsefe Dergisi*, sayı: 2, Ekim 2021, 16-35.
- Proust, M. (2001). *Kayıp Zamanın İzinde. Yakalanan Zaman*. (çev. Roza Hakmen). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. *Le Temps retrouvé* (1927). Paris: Gallimard.
- Proust, M. (1999). *Kayıp Zamanın İzinde. Swann'ların Tarafı*. (çev. Roza Hakmen). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. *Du côté de chez Swann* (1913). Grasset.
- Spinoza, B. (2000). *Törebilim* (2. Baskı). (çev. Aziz Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınevi. *Ethica* (1667).

65. Camille Laurens'in özkurmaca romanlarında metinlerarasılık¹

Fatma KAHRAMANOĐLU²

APA: Kahramanoğlu, F. (2023). Camille Laurens'in özkurmaca romanlarında metinlerarasılık. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1091-1101. DOI: 10.29000/rumelide.1288012

Öz

Kendi yaşamından izleri romanlarına yansıtan Camille Laurens Çağdaş Fransız yazınında önemli özkurmaca yazarları arasında anılır. Yazın eleştirmeni ve yazar Serge Doubrovsky 1977 yılında ortaya attığı özkurmacayı özyaşamöyküsünün postmodern bir değişkesi olarak ele alır. Postmodern yazının en belirgin özelliklerinden biri olan metinlerarasılık, postmodern yazının tüm olanaklarından izleksel bir bütünlükle yararlanan Camille Laurens'in yazın evreninin en belirgin özelliklerinden biri olarak karşımıza çıkar. Yazar başka metinlerin kendi romanlarına dayanak olduğunu hem romanları üzerine yaptığı konuşmalarında hem de anlatıcı-kişileri aracılığıyla romanlarında açıkça dile getirir. Camille Laurens farklı metinlerden kimi kesitlere yer vererek, anlatı içine bir başka anlatı sokarak ve kendi yapıtlarını yeniden yazarak farklı metinlerarası yöntemlere sıklıkla başvurur. Metinlerarasılığı somutlaştıran örneklere süresizliğin, kopukluğun ve parçalılığın ilk anda göze çarptığı *Ni toi ni moi* ve *Cet absent-là* adlı romanlarında sıklıkla rastlarız. Gerçekten de *Ni toi ni moi* ve *Cet absent-là* başka metinlerin kesişme noktası gibidir. Bu da söz konusu romanların çoksesli bir özellikte olduğunu gösterir. Bu çalışmada, yazarın başka metinlerden aldığı kesitleri hangi metinlerarası yöntemlere başvurarak *Ni toi ni moi* ve *Cet absent-là* adlı özkurmaca yapıtlarına nasıl yerleştirdiğinin üzerinde duracağız.

Anahtar kelimeler: Metinlerarasılık, brikolaj, kolaj, çokseslilik, kopukluk

Intertextuality in Camille Laurens's autofictions

Abstract

Camille Laurens, who reflects the instances of her own life in her novels, is one of the most important autofiction writers of contemporary French literature. Literary critic and writer Serge Doubrovsky defines the term autofiction, which he propounded in 1977, as a postmodern variation of autobiography. Intertextuality as one of the most distinct characteristics of postmodern literature-, is a significant determinant of the literary universe of Camille Laurens, who benefits from the entire potential of postmodern literature with thematic integrity. The author clearly manifests in her own statements about her novels and through her narrators that other texts have become sources for her novels. Camille Laurens frequently applies different intertextual methods by using certain sequences from other texts, integrating a narrative within a narrative, and rewriting her works. We frequently come across intertextual examples in her novels *Ni toi ni moi* and *Cet absent-là*, in which discontinuity, disconnection, and fragmentariness are quite apparent. *Ni toi ni moi* and *Cet absent-là* are indeed like a point of intersection of different texts, which proves the polyvocality of these

¹ Bu makale, Fatma Kahramanoğlu'nun Prof. Dr. Nurmelek Demir yönetiminde hazırladığı Camille Laurens'in Yazın Evreninde Özkurmaca, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2022, künyeli doktora tezinden üretilmiştir.

² Arş. Gör. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü, (Tekirdağ, Türkiye), fatmaer@nku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9414-8190. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1288012]

novels. In this context, this study attempts to discuss the ways Camille Laurens takes certain parts from other texts and applies them to her autofiction novels, *Ni toi ni moi* and *Cet absent-là* and to identify the ways she uses intertextual methods.

Keywords: Intertextuality, bricolage, collage, polyvocality, disconnection

Giriş

Postmodern dönemde metinlerarasılık kavramının öne çıkarılmasıyla birlikte brikolaj ve kolaj yöntemleri yazın eleştirmenleri tarafından sorgulanmaya ve üzerinde çalışılmaya başlanılmıştır. Bu dönemde yazın eleştirmenleri brikolaj ve kolaj tanımlaması yapıp, brikolajı ve kolajı bir çözümleme ve eleştiri yöntemi olarak kullanırlar. Böylece brikolaj ve kolaj önemli metinlerarası yöntemler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Camille Laurens özkurmaca yapıtlarında postmodern yazının tüm olanaklarından izleksel bir bütünlükle yararlanır. Dolayısıyla metinlerarasılık olgusu Laurens'in anlatisinin çatısı durumuna gelir. Yazı ve yaşam arasındaki denklemleri kuran Camille Laurens başka metinlerin kendi romanlarına dayanak olduğunu sürekli dile getirmekten geri durmaz. Bu çalışmada, yazarın başka metinlerden aldığı kesitleri hangi metinlerarası yöntemlere başvurarak *Ni toi ni moi* ve *Cet absent-là* adlı özkurmaca yapıtlarına nasıl yerleştirdiğini incelemeyi amaçlıyoruz.

Brikolaj

Brikolaj teriminin farklı alanlardaki kullanımlarına ek olarak, yapısalcı düşüncenin önde gelen isimlerinden Claude Lévi-Strauss, sözlensel düşüncüyü tanımlamak için brikolaj imgesine başvurur:

Günümüzde de, bricoleur (yaptakçı) dediğimiz kişi, meslek adamının kullandığından daha dolambaçlı araçlar kullanarak elleriyle çalışan kişi olarak kalır. Sözlensel düşüncenin özelliği de anlatacağı şeyi karışık öğelerden oluşan ve geniş olmakla birlikte sınırlı kalan bir repertuar yardımıyla anlatılmaktadır; amaçladığı iş ne olursa olsun, bunu kullanmak zorundadır, çünkü elinin altında başka hiçbir şey yoktur. Böylelikle, söylen bir tür düşünsel yaptakçılık olarak belirir (Lévi-Strauss, 2018, s. 44).

Üstelik La Bruyère'in de dile getirdiği gibi, "Her şey daha önce söylenmiştir", "Yedi bin yıldır insanlar vardılar ve düşünmektedirler" (Akt., Aktulum, 2014, s. 16). Öyleyse günümüz insanı uzun bir düşünsel geleneğin kalıtçısıdır; bununla birlikte, kendinden önce gelenler gibi elinin altında yinelemekten başka bir seçenek yoktur.

"Mühendisin evreni sorguya çektiği, yaptakçının insan elinden çıkma işlerden oluşmuş bir toplama, yani kültürün alt-bütününe seslendiği söylenebilir" (Lévi-Strauss, 2018, s. 47). Lévi-Strauss'un sözünü ettiği mühendis ve yaptakçı ayrımından yola çıkarak Gérard Genette *Figures I* adlı yapıtında brikolajın yazınsal eleştiri düzleminde de uygulanabilirliğini dile getirir. Bu ayrımı mühendis yerine "yazar" (romancier), yaptakçı yerine "eleştirmen" yerleştirerek yeniden düzenler. Böylelikle, brikolaj imgesi yazınsal düzlemde de kullanılmaya başlanır (Genette, 1966, s. 147).

Metinlerarası yöntemlerden biri olan brikolajı, Genette *Palimpsestes* adlı yapıtında "eskisinden yola çıkarak yenisini oluşturma sanatı" (Genette, 1982, s. 451) olarak tanımlar. Genel olarak Lévi-Strauss'un tanımlamasına bağlı kalmakla birlikte, yananlam düzeyinde Genette üstünkörü onarım gibi pejoratif nitelik taşıyan bir terim olduğundan da söz eder. Yine de, ona göre brikolaj "bilerek üretilmiş ürünlerden daha derli toplu, daha tat verici nesnelere üretme" (Genette, 1982, s. 451; Akt. Aktulum, 2014, s. 216)

olanağını sunar yazara. Brikolaj etkinliğine bağlı olarak, “eski bir yapıya yeni bir işlev yüklenir, ikisi üst üste konur. Ortaklaşa bir arada bulunan bu iki unsur arasındaki uyumsuzluk bütüne kendi tadını verir.” (Genette, 1982, s. 451; Akt. Aktulum, 2014, s. 216).

Genette'in ifade ettiği bu brikolajda, elindeki öğeleri yeniden düzenlemekten ileri gidemeyen yaptakçı gibi yaptakçı-yazar da önceden var olan metinlere ait kesitleri yeni bir işlev yükleyerek başka bir metne montajlar. Bunu yaparken de yazar gönderge metinle “oyun” oynar. Böylelikle anametnin oyunsal bir düzende yer alır:

Anametinsellik biçimi bir parça oyun olmadan olmaz; var olan biçimlerin yeniden kullanımında tözsel olarak bir parça oyun bulunur. Yaptakçılık bir oyundur, şu anlamda ki bir nesneyi beklenmedik bir biçimde kullanır. Aynı biçimde bir gönderge metni başlangıç programı dışında kullanmak bir bakıma onunla oynamak, eğlenmektir. (Genette, 1982, s. 452; Akt. Aktulum, 2014, s. 215).

Metinlerarasılığı somutlaştıran örnekler Camille Laurens'in *Ni toi ni moi* adlı yapıtında da oldukça sık karşımıza çıkar. Gerçekten de *Ni toi ni moi* (Ne sen ne ben) başka metinlerinin kesişme noktası gibidir. Laurens söz konusu yapıtta sıklıkla Benjamin Constant'ın yaşamına ve yapıtlarına göndermede bulunur. Constant'ın yaşamından söz ederken onun romanları (*Adolphe*, *Cécile*, *Cahier rouge*), günlükleri ve yazışmalarına başvurur. Böylelikle söz konusu metinlerden alınan kesitleri bir bütün oluşturacak şekilde montajlayarak *Ni noi ni moi*'ya yerleştirir. *Ni toi ni moi*'da roman, kısa öykü, sinema, şiir, tiyatro, elektronik yazışmalar gibi farklı türler iç içe girer ve yazar neredeyse her türden yazınsal ve sanatsal yapıtlardan alıntılar yapar. Özellikle de bir düş ürünü olan « L'homme de ma mort » (Ölümümün Adamı) adlı öykü *Adolphe*'un yeniden yazılmış bir uyarlaması olarak karşımıza çıkar. Yazar, « L'homme de ma mort » başlığı aracılığıyla *Adolphe*'un son bölümünde yer alan Ellénore'un ölüm sahnesine gönderme yaparak iki yapıt arasında metinlerarası bir alışveriş olduğunu en başından kesinler. *Ni toi ni moi*'da anlatıcı sık sık *Adolphe*'tan alıntılar yapar ve açıkça göndermelerde bulunur.

Genette'in *Palimpsestes*'te önerdiği tanımlamalara göre, *Ni toi ni moi* Constant'ın *Adolphe* adlı özyaşamöyküsünün alt-metni (fr. hypotexte), doğal olarak da *Adolphe* Camille Laurens'in söz konusu yapıtının ana-metnidir (fr. hypertexte). Böylelikle *Ni toi ni moi*'nın neredeyse başından sonuna kadar Benjamin Constant'ın izleriyle karşılaşırız. Constant'dan yapılan alıntılar *Ni toi ni moi*'da önemli bir rol oynayan aşkın olanaksızlığı, aşk ve ölüm ikilemi gibi izlekler bağlamında yer alır. Laurens, Benjamin Constant'ın *Adolphe*'ta uyguladığı psikolojik gerçekçi tutumundan oldukça etkilenir ve Constant'ın aşk konusundaki psikolojik çözümlenmelerinden yola çıkarak benzer bir şekilde aşk konusunda yaşadığı başarısızlığın nedenleri sorgular.

Aynı izleklerin ve anlatım tekniklerinin kullanılması, mektup ya da elektronik mesajlar gibi farklı türlerin anlatıda iç içe geçmesi iki yapıtın hemen öne çıkan ortak özellikleridir. Aralarında iki yüzyıllık bir uzaklık olmasına karşın kurgusal bir anlatıcı olarak karşımıza çıkan Hélène sevgilisi Arnaud ile Benjamin Constant arasında koşutluk kurar (Laurens, 2011b, s. 147). Gerçekten de anne, geçmiş ve çocukluk gibi ortak izlekler söz konusu kişileri birbirine bağlar. Her iki yapıtta da çok sayıda öykü parçacıkları bulunması nedeniyle okumayı yönlendirecek “Editörün Düşüncesi” ve “Yazarın Notu” başlıklarıyla önsöz niteliğinde yanmetinsel unsurlara yer verilir. Özyaşamöyküsel izler taşıyan ana öyküler öznel anlatıcı tarafından birinci tekil şahısla aktarılır. Benjamin Constant özyaşamöyküsel özellikte olan mektupları, Camille Laurens ise aynı özellikteki elektronik mesajları yapıtına sokar. Dolayısıyla her iki yapıtta da farklı yazınsal türler iç içe girer.

Laurens, Benjamin Constant'nın metinlerinden bazı kesitleri montaj işlemiyle kendi metnine yerleştirir ve söz konusu metinler arasında koşturulanları saptar. Ayrıca alıntılardığı metinlere *Ni toi ni moi*'da yeni anlamlar ve işlevler yükler. Alıntılanan metinler, göndergeler ve göndermeler anlatıcı-yazarın yaşadığı gerçeği yansıtmaya katkıda bulunur. Bu yola başvurarak anlatıcı-yazar söz konusu romandaki kişilerin özellikle de sevgilisinin kişilik özelliklerini daha iyi gözlemleme olanağını bulur.

Adolphe ile izleksel ve biçimsel düzlemde kimi ortak noktalarının bulunmasına karşın *Ni toi ni moi*'da bir dizi dönüşüm işlemi de söz konusudur. Yazar *Adolphe*'daki kişi adlarını ve adlarını değiştirerek yeni bir bütün içerisinde « L'homme de ma mort »'da yani *Ni toi ni moi*'da kaynaştırır. Biraz önce de belirttiğimiz gibi, Camille Laurens bir düş ürünü olan « L'homme de ma mort » adlı öyküde Benjamin Constant'ın *Adolphe*'unu yenidenyazar. Ancak bunu yaparken Laurens tersine bir yenidenyazma işlemine başvurur: artık *ben* diyen kişi *Adolphe* değil, *Ellénore*'dur. Böylece Constant'a meydan okuyan Laurens feminist bir tutum sergiler: “El ve göz olur, yöneten, konuşan ve dizginleri tutan ben olurum. Kısacası, bu bir kadının filmi oluyor.” (Laurens, 2011b, s. 41). « L'Homme de ma mort »'u film senaryosuna uyarlamak isteyen isimsiz bir yönetmenle görüşmeler yapan anlatıcının sadece kendi mesajlarına yer verip yönetmenin mesajlarını da silmesi bu kanıtı güçlendirir. Bu nedenle de *Ni toi ni moi* *Adolphe*'un hem bir yinelemesi hem de karşıtı konumundadır.

Adolphe'ta odak öykü *Adolphe* tarafından birinci tekil şahısla aktarılır. Ayrıca romanın sonunda da bencillik ve duyarlılık arasında gidip gelen *Adolphe*'un yazgısı ile ilgili okuyucuyu bilgilendirmek amacıyla editöre yazılmış kurmaca bir mektuba yer verilir. *Ellénore* ile ilgili betimsel parçalara yer verilmesi bile dolaylı olarak *Adolphe* ile ilgili bilgi verir (Verhoeff, 1976, s. 42-44). Kısacası, Benjamin Constant *Ellénore*'u edilgen bir konuma yerleştirir. Laurens Constant'ın bu yaklaşımını düzeltmek amacıyla *Ellénore*'a verir sözü. Bunu yaparken de özne konumundaki *beni* iki parçaya böler; sözü hem anlatıcı hem de *Ellénore/Hélène* alır: “Ben *Ellénore*, ben bir okuyucuyum, canlıyım ve yaşıyorum, ben onu da bu yanlıştan, bu hatadan kurtarıyorum- bu sevgi yokluğundan.” (Laurens, 2011b, s. 335). Laurens'ın *Ellénore*'u etkin konuma getirme isteğine bağlı olarak anlatı kişilerinin ve konuşan seslerin çokluğu ortaya çıkar. Bu doğrultuda *Ni toi ni moi*'da bir içanlatı durumu yaratan farklı türlerdeki « L'homme de ma mort » adlı sinema yapıtı ve « Benjamin l'inconstant » (Tutarsız Benjamin) adlı tiyatro oyunu karşımıza çıkar. Ayrıca Laurens roman, film senaryosu, öykü, tiyatro gibi farklı türleri aynı yapıtın içinde eriterek alışagelmış kalıpların dışına çıkar ve bu yolla kendi özgünlüğünü ortaya koyar.

« L'homme de ma mort » ile ilgili olarak yönetmenle yaptığı yazışmalarında, anlatıcısı filmin başrolünde Benjamin Constant olacağını en baştan açık bir şekilde bildirir: “İstedığınız gibi düzenleyin, ancak o (Benjamin Constant) filmde olmak zorunda: filmin başkişisi o, onu okur okumaz anlayacaksınız, o başrol - benim ölümümün adamı, o'dur.” (Laurens, 2011b, s. 35). Bir anlatı içinde anlatı tekniğine uygun olarak *Ni toi ni moi*'ya yerleştirilen « L'homme de ma mort »un senaryosunda, anlatıcı *Adolphe*'un adını güncelleştirip erkek başoyuncu olarak *Arnaud* adını kullanır.

Anlatıcı aşk ilişkisinde deneyimlediği mutsuzluğun benzerini bulur *Adolphe*'da ve sevgilisinin davranışlarını ve psikolojisini anlayabilmek için Benjamin Constant'ı kendisine örnek alır. Dahası Benjamin Constant'ın psikolojisinden yola çıkarak sevgilisinin bilinçaltının derinliklerine inmeye çalışır. Ona göre, *Arnaud* ile Benjamin Constant özdeş bir yaşam sürer ve neredeyse biri diğerkinin ikizi gibidir. Benjamin Constant'ın yaşamı ve yapıtları üzerine araştırmalar yaparken birdenbire anlatıcı “*Arnaud*, Benjamin ve *Adolphe* artık tek kişidir” (Laurens, 2011b, s. 36) der.

Aynı zamanda anlatıcının aşk ilişkisinde yaşadığı mutsuzluk o denli yoğunlaşır ki kendini Adolphe'un sevgilisi Ellénore'un ikizi olarak görür. Anlatıcı söz konusu film senaryosunda Ellénore adını güncelleştirip kadın başoyuncu olarak Héléne adını kullanır. Böylelikle anlatıcının bir yansıması olarak karşımıza çıkan Héléne *Ni toi ni moi*'da bir ayna işlevi görür. Anlatıcının ikizi Héléne, Camille Laurens gibi, bir yazardır ve ayrıca Benjamin Constant'ın yapıtlarından yola çıkarak *Benjamin l'inconstant* adlı tiyatro oyununu yazar ve sahneler. Ayrıca, anlatıcı tiyatro oyunu için *Benjamin l'inconstant* adını seçerek ironik bir tutum sergiler. İki farklı görünümle karşımıza çıkan Héléne ve anlatıcı (Camille) aşk düzleminde aynı rolü üstlenirler: sevgilisi tarafından terkedilmiş kadın. Aynı deneyimleri paylaşan farklı yüzyıllarda yaşamış iki farklı kadın aracılığıyla, yazar sevgilisinin kendisini terk etmesi yüzünden yaşadığı acıyı derinlemesine okura duyumsatma olanağı bulur. Aynı zamanda anlatıcıya göre Ellénore, aslında Benjamin Constant'ın yaşamındaki tüm kadınları temsil eder:

Ellénore, Benjamin'in yaşamındaki belirli bir kadın değildir, Ellénore onun tüm kadınlarını ve hatta bütün kadınları temsil eder. Sevmeyen bir adam tarafından terk edilen Ellénore, *Adolphe*'un sonunda öldüğünde, her zaman ölen tüm kadınlardır. Ve "Her zaman gerekli olmaktan ve asla yeterli olmaktan çok yorulmuş" diye yazdığımda tüm erkekler değil mi? (Laurens, 2011b, s. 36-37).

Camille Laurens brikolaj yöntemine başvurarak Benjamin Constant'ın farklı metinlerinden parçaları seçip daha sonra birbirinden kopuk ve ayrıışık bu parçaları kendi metnine yerleştirir. Yazar anlatıcının çizgiselliğini sık sık kesintiye uğratarak öykü içine başka öyküler ekler. Böylelikle *Ni toi ni moi*'da Benjamin Constant'ın çok sayıda metni bir oyun düzeninde iç içe geçer. Anlatıcı bu durumu açık bir şekilde dile getirir: "Ben senin sayfalarında olduğum gibi o da (Benjamin Constant) benimkilerde var." (Laurens, 2011b, s. 236).

Anlatıcı *Adolphe*'u Constant'ın kendi gizlerini anlatmak amacıyla yazdığı bir özyaşamöyküsel roman olarak değerlendirir (Laurens, 2011b, s. 36). Öyle ki, Adolphe'un aşk ilişkisinde yaşadığı sıkıntıları aydınlatmak için Adolphe ile aynı kişi olduğunu varsayarak Benjamin Constant'ın çocukluğuna başvurur. Anlatıcının Constant ile ilgili verdiği ilk bilgi annesinin o doğduktan birkaç gün sonra ölmesidir:

1767'de Lozan'da doğdu, annesi birkaç gün sonra öldü. Çok yazdı ama biz onu sadece *Adolphe* adlı bir kitabıyla tanıyoruz. Ellénore adındaki bir kadını tutkuyla fethetmeyi arzulayan, ancak bir kez amacına ulaştıktan sonra ona karşı sevgi hissetmeyen bir adamın öyküsüdür (Laurens, 2011b, s. 35).

Her ne kadar özyaşamöyküsel unsurlar bulunsa da *Adolphe*'un özyaşamöyküsel özellikte bir yapıt olarak kabul edilmesi tartışmalı bir konudur. Yine de yaşamını özetlediği ilk bölümde annesinden söz etmemesi bu kanıyı güçlendirir (Constant, 2017, s. 39-45). Benjamin Constant'ın *Adolphe*'da anneden söz etmemesine koşut olarak *Ni toi ni moi*'da Arnaud da ne annesinden söz ederken ne de doğrudan annesiyle konuşurken bilerek ve isteyerek "anne" sözcüğünü kullanmaz. Adolphe'tan farklı olarak Arnaud'nun annesini yadsımasının nedeni annenin gerçek fiziksel ölümünden dolayı değil duygusal olarak yokluğuna tepkidendir. Anlatıcıya göre, Arnaud annesini "sadece daha fazla kinle ölü bir kadın gibi, kasten ölen, oğlunu yüz üstü bırakan ölü bir kadın gibi" (Laurens, 2011b, s. 147) görür. Arnaud'nun annesi aslında canlı olmasına karşın onun gözünde ölüdür.

Anlatıcı Constant'ı tüm yönleriyle araştırır ve metinlerarası bir gönderme aracılığıyla Constant'ın aşk düzleminde yaşadığı başarısızlığın psikolojik nedenlerini sorgular:

Constant, karşılıklı aşk yaşamakta en büyük zorluğu yaşıyor. Tanıştığı kadınlara karşı her şey, sanki iki zıt tavır arasında kalmış gibi olur: Bir yandan, annesinin kaybiyla açılan boşluğu doldurmalarını

istemek; bir yandan da, terk edildiği için kadınları cezalandırmak amacıyla onlara yol vermek (Laurens, 2011b, s. 147).

Annesinin ölümü nedeniyle boşluk duygusuna kapılan Constant aşk ilişkilerinde çelişkiler yumağına hapsolür. Aşkın gerekliliği ve olanaksızlığı gibi çelişkiler üzerine kurulu *Adolphe*'ta aşk ancak ölümle gerçekleşir. Constant'ın bu yaklaşımı büyük ölçüde Camille Laurens'ın yaklaşımıyla benzer. Camille Laurens, Constant'ın metinlerinden aldığı kesitleri dağınık parçalar biçiminde kendi metnine yerleştirir. Bu yolla da, kendisi ile Constant arasında iki yüzyıllık bir uzaklık olmasına karşın aralarındaki sınırları ortadan kaldırır: "Onunla (Benjamin Constant) ve benim aramda, iki yüzyıllık kalın bir cam değil, ama içeri girmeme izin verdiği açık bir pencere ya da ışığın aydınlattığı karşılaştığımız bu ayna var." (Laurens, 2011b, s. 235). Böylelikle *Ni toi ni moi*'da Benjamin Constant'ın *beni* ile Camille Laurens'ın *beni* bir araya gelerek bir "bütün" oluştururlar.

Kolaj

Kolaj ilk başta plastik sanatlarda daha sonra da yazınsal alanda kullanılan bir yöntemdir. Başka yapıtlardan alınan öğelerin yeni bir yapıta yerleştirilmesi olarak bilinen kolaj yöntemi ilk olarak XX. yüzyılın başlarında plastik sanatlarda kullanılmaya başlanır. Louis Aragon *Kolaj* (Les Collages, 1965) adlı yapıtında her iki alanda da kolajın varlığını benimseyip onun yazınsal alanda kuramsal çerçevesini belirlemeye çalışır. Aragon ile birlikte yazınsal yapıtlarda da kullanılmaya başlanan kolaj bir yazma yöntemi olarak karşımıza çıkar. Bu durumu Aktulum şu şekilde açıklar:

Yeni metin kuramcılarının çalışmalarında, bir yazma yöntemi olarak metinlerarasılık görüngüsünde gündeme gelen kolaj, yapıtların (özellikle postmodern olarak adlandırılan) ayrışıklık boyutunu dışlaştırarak çoksesli bir yapılanmanın önünü aralayan bir uygulama da olmuştur (Aktulum, 2016, s. 6).

Metinlerarası kolaj olgusunun varlığını bildiren göstergeler olarak sayılabilecek unsurları ise Aktulum şu şekilde özetler:

Metinlerarası kolaj, ister sözsel olsun ister olmasın, yeni bir bütün içerisine sokulan gazete manşetlerine, makalelerine, ilanlara, resmi belgelere, afişlere, prospektüslere, broşürlere, başka metinlerden parçalara; kimi zaman da moda şarkılara, opera parçalarına, radyo anonslarına vb. daha önce düzenlenmiş ayrışık unsurlara gönderir. Bu listeye, sözcükleri, klişeleri, basmakalıp sözleri, atasözlerini, kısacası metindışı her tür öteki unsuru ekleyebiliriz. (Aktulum, 2014, s. 178).

Ayrıca "gerçeğin yapıta sokulması için bir yol" (Aktulum, 2002, s. 49) olan kolaj yöntemi Camille Laurens'ın romanının belirgin özelliklerinden biri olarak karşımıza çıkar. Laurens'ın yapıtlarında kolaj yöntemini iki farklı ulam altında toplayabiliriz: Bir yandan başka yazarların metinlerinden alıntılanmış kesitler ve fotoğraflar; diğer yandan ise gerçek yaşama ait belgeler, makaleler ve metinler.

Kolaj yöntemini somutlaştıran önemli örneklerin başında gelen *Aşkın Romanı* klasik ahlakçı yazar La Rochefoucauld'nun aşk üzerine düşüncelerinden yola çıkılarak yazılmıştır. Yazar, La Rochefoucauld'nun basmakalıplaşmış sözlerini, anlatı boyunca kolaj yöntemini kullanarak yapıtına yerleştirir. İtalik yazı ve ayrıçlar kullanıp La Rochefoucauld'nun tümcelerine ve özdeyişlerine *Aşkın Romanı*'nın neredeyse başından sonuna kadar yer vererek yapıtın alıntısallık özelliğini ön plana çıkarır. La Rochefoucauld'dan sürekli alıntılar yapmasının nedenini de açıklar: "La Rochefoucauld'nun dili bana ait, tıpkı bir vücudun bana ait olması gibi, o benim, bugüne kadar o dilde konuştum ve bundan sonra da her zaman konuşacağım, her zaman" (Laurens, 2006, s. 16). Laurens, La Rochefoucauld'yu ikizi olarak görür ve onun aşk üzerine düşüncelerine karşı olan yoğun ilgisini sıklıkla dile getirmekten de kaçınmaz. Ayrıca, başka bir yazarı ikizi olarak görmek sadece *Aşkın Romanı*'na özgü bir durum değildir, diğer

romanlarında kimi zaman başka anlatı kişileriyle kimi zamanda da başka yazarlarla özdeşlik kurar. Üstelik La Bruyère'in "her şey daha önce söylendi" düşüncesini oldukça benimseyen Laurens palempsest imgesine sıklıkla başvurur. Palempsest, Laurens'in farklı dönemlerde yaşamış yazarlarda kendi yaşamının yansımalarını bulmak için kullandığı bir imge durumuna gelir ve bu imgeyi diğer romanlarında olduğu gibi *Aşkın Romanı*'nda da yineler:

bendeki aşk şu üst üste duruşun kesin bir biçimidir, tabakaları istiflenmiş sayfalar gibi görüyorum; aşk, yazısı silinerek üzerine başka yazılar yazılmış parşömenden kitaptır. Racine'in altında Sade, bir soyağacından çok yerbilimdir, görüntülerin ve sözcüklerin çökmesi, zamanın ve sırların katmanları. Biri, üzerine dayandığı diğerini örterek, çoğalırken kaynaşarak, Géraldy'nin altında La Rochefoucauld, özenli sabahların altında abadan gecelikler, vizonun altında kasket, yaşayan çocukların altında ölü çocuklar (Laurens, 2006, s. 142).

Laurens'in oğlunun doğum ve ölüm süreci üzerine kurguladığı *Philippe*'de kolaj yöntemini somutlaştıran önemli yapıtlarından biridir. Doğum eylemi sırasında anneye ait bilgiler ve gözlemler, doğum belgesi, uzman raporları, gebelik ve doğumla ilgili ansiklopedilerden bölümler gibi dış gerçekliğe ait çok sayıda öğeyi yazar, söz konusu yapıta kolaj yöntemine başvurarak yerleştirir. Laurens'in tüm çabası anlatısının göndergeselliğini kesinlemek ve böylelikle söyleminin gerçeğe uygunluğu konusunda okurun kafasında herhangi bir soru işareti bırakmamaktır. Örneğin, peş peşe doğum belgesi, *Encyclopaedia Universalis*'ten doğum güçlüğü bölümü ve uzman raporunu olduğu gibi anlatısına yerleştiren yazar yapıttaki çoksesliliği ortaya koyar (Laurens, 2011a, s. 56-58). Ayrıca bu türden alıntılar anlatıdaki kopukluğu ve ayrışıklığı gözler önüne serer. Yine de bu yolla yazar bir anlam bütünlüğü sağlama olanağı da bulur. Doğumdan iki saat sonra oğlunun ölmesinden doğum doktorunu sorumlu tutan Laurens iddiasının doğrulanabilir niteliğini kanıtlama çabasında görünür.

Camille Laurens'in kolaj biçiminde romanlarında yer verdiği öğeleri özetlersek, psikanaliz sözlüğünden alıntılanan « Mère morte (complexe de la) » (Ölü Anne (Kompleksi)) başlıklı bir makaleye (Laurens, 2011b, s. 312-313), internet sitesinden alıntılanan borderline (sınırdaki) kişilik bozukluğu ile ilgili bir metne (Laurens, 2010, s. 189-191), bir gazete manşetine (Laurens, 2001, s. 203) kolaj yöntemine uygun olarak söz konusu yapıtlarda yer verilir. Çeşitli metinlerle gerçekliğe bağlanan yazarın tüm çabası özkurmaca yapıtlarında öznellikten nesnellikçe geçişi sağlamaktır.

Yapıtlarının tümü göz önüne alındığında metin dışı unsurları gerçekçi bir amaçla yapıtlarına yerleştiren yazar *Cet absent-là*'da (Burada Olmayan) farklı bir tutum sergiler. Bu nedenle, söz konusu yapıtı daha ayrıntılı bir şekilde inceleyeceğiz. Daha önce de değindiğimiz gibi, dış gerçekliğe çeşitli makaleler, belgeler ve metinlere başvurarak bağlanan yazar güçlü bir tanıklık olarak kendi fotoğraflarına başvurup "özyaşamöyküsel sözleşmeyi" (fr. pacte autobiographique) kesinlemek yerine birer kolaj biçiminde fotoğrafçı Rémi Vinet'nin fotoğraflarına *Cet absent-là*'da yer verir. Adları, kimlikleri belirsiz fotoğraftaki kişilerin belli belirsiz ve neredeyse silik görüntülerine yer vererek yazar okuyucuyu somut gerçeklikten soyutlayıp düşsel bir gerçekliğe yönlendirmeyi amaçlar. Ayrıca, gerçekliğin farklı görünümlemlerle okuyucuya ya da izleyiciye sunulması Laurens'a özgü bir durum değil, postmodern dönemin belirgin özelliklerinden biridir.

Anlatının ön kapağında bir alt başlık olarak *Figures de Rémi Vinet* (Rémi Vinet'nin Figürleri) ifadesinin kullanılmasından ve yapıt çevresinde sıklıkla bu fotoğraflara yer verilmesinden de anlaşılacağı üzere *Cet absent-là*, Camille Laurens ve Rémi Vinet'nin ortak ürünüdür. Söz konusu yapıtın ortaya çıkmasında yazara esin kaynağı olan fotoğrafçı bir anlatı kişisi olarak da karşımıza çıkar: "Figürler üzerine bir metin yazıyorum – seninle aynı anda çokça düşündüğüm siyah beyaz, hayran olunacak bir çalışma. Bu kitap projesi için fotoğraf çekirtmeyi kabul edip etmediğini soruyorum, evet diyorsun, fotoğrafçı da öyle"

(Laurens, 2004, s. 28). Laurens için bir başlangıç noktası olan Vinet'nin fotoğrafları söz konusu yapıtta, yazının bir bakıma boyunduruğu altına girer.

Cet absent-là'da anlatıcının kopuk parçalar biçiminde ele aldığı aşk ilişkisindeki başarısızlık ve oğlunun ölümü izlekleri iç içe girer. Yapıttaki boşluklar ve anlatıyı kesintiye uğratan fotoğraflar sözü edilen parçaları daha da somutlaştırır. Laurens'ın anlatısını destekleyen ve görsel alıntı olarak yapıtına soktuğu kadın, erkek ve çocuklardan oluşan on dokuz adet portrenin fotoğraflanma sürecini Laurens kısaca özetler: "O (Rémi Vinet) genellikle yakınlarının fotoğraflarını çeker, onları yıkar, onları kağıda basar, bir figür bulmak için onları uzun uzun inceler." (Laurens, 2004, s. 70).

Alıntıdan da anlaşılacağı üzere, fotoğrafçı var olan görüntüyü ait olduğu çerçeveden soyutlayıp yeni bir anlam evrenine taşır. Sözü edilen fotoğraflar siyah beyaz genellikle silik ve neredeyse kişilerin yüz şekilleri belli olmayacak şekilde karanlıktır. Kısacası, alışagelmış bir fotoğraftaki gibi kişilerin kesin çizgileri ve görünüşleri yoktur. "Entrika, ruh, sır" (Laurens, 2004, s. 71) gibi kişilerin duyumsal yönlerini ön plana çıkarma çabasıyla Vinet izleyiciyi somut gerçeklikten uzaklaştırıp soyut gerçekliğe yönlendirir. Böyle bir yöntemle, izleyicinin algısında bir bilinmezlik uyandırır ve bu bilinmezlikten dolayı da Vinet fotoğraflarını portre olarak değil de figür olarak adlandırır. Vinet'nin beklentisi, izleyicinin kendi algı gücünü kullanarak eksik parçaları tamamlamasıdır.

Varlık ve yokluk ikilemi üzerine kurulu *Figures* adlı serideki Vinet'nin yaklaşımıyla *Cet absent-là*'da gerçekle imge evreni arasında gidip gelen Laurens'ın yaklaşımı büyük ölçüde örtüşür. Laurens, Vinet'nin üzerinde durduğu bu ikilemi bir çırpıda özetleyen bir başlıkla koyar yapıtına, *Cet absent-là*. Laurens, Baptiste Liger ile yaptığı bir görüşmede³ bu başlığı yorumlarken, görüntünün temel işlevinden söz edip fotoğrafla aşk ilişkisi arasındaki sıkı bir bağ kurar: "İmge bir anı, bir izlenim, örneğin sonradan yok olacak bir yüzün temsili gibidir. Burada yedinci sanatın ve hatta aşk ilişkisinin bir tanımı belirir. Birinde sevdiğimiz şey, o kişinin kendisi değil, ona yansıttığımız şeydir."

Laurens *Cet absent-là*'daki temel izleklerden olan aşk izleğini işlerken Vinet'nin fotoğrafları önemli bir başvuru kaynağıdır. Ayrıca, fotoğrafçılık söylemi de geniş bir yer tutar, *Cet absent-là*'da. Bu yolla, anlatıcı gördüğü anda aşık olduğu adamla ilk karşılaşma sahnesini anlık bir bakış açısıyla okuyucuya sunar. "Görünüyorum", "flaş patlaması", "görünüyorum" gibi ifadeleri sıklıkla kullanan anlatıcı, okuyucunun karşısında sanki somut bir görüntü varmış izlenimi uyandırır. Tıpkı geliştirme banyosundan çıkmış bir fotoğraf gibi aşık olduğu adamın gözünde bir anda görünür olur: "Kalabalığın içinde, yıkamacında dalgalanan hassas bir kağıt gibi yıkanıyorum, yıkanıyorum ve ışık hızında etkileniyorum, zaman ufacık doğuyor, bedenim bir anlık görüntü: Durup bakıyorum." (Laurens, 2004, s. 11). Aşk ilişkisini öykülemek için fotoğrafın aracılığına başvurma ihtiyacı duyan yazar kimi zaman birer kolaj biçiminde yer verdiği somut fotoğraflardan kimi zaman da fotoğraf olmadan fotoğrafçılık söyleminden yoğun bir biçimde yararlanır. Kısacası, *Cet absent-là*'da, Laurens'ın söylemini büyük ölçüde fotoğraflardan yola çıkarak oluşturduğunu söyleyebiliriz.

Vinet'nin fotoğraf aracılığıyla kişilerin silikleşen görüntüsünü ön plana çıkarma çabasına benzer bir biçimde, Laurens belleğinde sevgilisinin iyice bulanıklaşan görüntüsünü yazı yoluyla somutlaştırma uğraşında görünür: "Yüzünden kaçırıyorsun, bunu çok iyi biliyorum, buradan gidiliyor, buradan kaçılıyor;

³ Baptiste Liger, (2006), « L'Express, Portrait: Camille Laurens », https://www.lexpress.fr/culture/livre/camille-laurens_811464.html, Erişim Tarihi: 23 Mart 2021.

varlığına bakarak, yokluğunu arayarak, hep aynı. [...] hiçbir Şey görölmez değil, bulanık görölür, kötü görölür, kenar soluyor, kararıyor, kayboluyor.” (Laurens, 2004, s. 24-25).

Sevgilisinin neredeyse belli belirsiz görüntüsü anlatıcıda derin bir boşluk duygusu yaratır. Fotoğrafçının “figürleri” arasında sevgilisinin görüntüsüne yer vermemesi bu boşluk duygusu daha da yoğunlaştırır: “Fotoğrafçı, birkaç haftalık bir sessizlikten sonra, kitabımıza senin bir fotoğrafına yer vermek istemediğini, senden bir figür çıkaramayacağını bana yazarak bitiriyor.” (Laurens, 2004, s. 57). Böylece, anlatıcı sevgilisinin fotoğrafını yazı yoluyla betimleme durumunda kalır: “Yani iki bölüm yüzün. Işık tam olarak burun direğinde durur, ancak profil görüntün az olduğu için soldaki gölge kısmı çok daha fazladır. Görünen göz gri neredeyse siyah ile çevrilidir- uykusuzluk, ancak kedersiz” (Laurens, 2004, s. 63). Ayrıca, sevgilisinin ilk anda gördüğu görüntüsünün arayışına giren anlatıcı bu “büyölü” anın fotoğraf aracılığıyla yansıtılamayacağı kanısındadır: “Sana bakıyorum ve seni görüyorum: sen oradasın ve sen orada değilsin, orada eksik olan sensin.” (Laurens, 2004, s. 66). Sevgilisinin gözünde görünürlüğünü kaybeden anlatıcı aşk öyküsünü böylece sonlandırır: “Işıkların sönmesinin altında beni biçimsizleştiriyorsun, artık orada değilim, artık içimde arzulayacak hiçbir Şey yok.” (Laurens, 2004, s. 79).

Daha önce de değindiğimiz üzere *Cet absent-là*'da Laurens fotoğrafla aşk ilişkisi arasında bağ kurar. Buna ek olarak, fotoğrafla ölüm arasında kurduğu sıkı bağdan da söz etmek gerekir. Florent Georgesco ile yaptığı bir görüşmede, yazar Vinet'nin fotoğraflarda kullandığı beyaz çarşafın ve bu fotoğraflardaki kişilerin silik görüntüsünün, imgeleminde kefeni yani ölümü çağrıştırdığını dile getirir (Georgesco, 2011, s. 84-85). Laurens fotoğrafın ölümle olan bağını vurgularken Roland Barthes'ın fotoğraf üzerine görüşlerine başvurur ve ondan sıklıkla alıntılar yapar. Başka bir deyişle, yazar fotoğrafın ölümle olan ilişkisini Barthes'dan yola çıkarak ele alır ve böylelikle Barthes'la arasında bir bakıma özdeşlik kurar. “Fotoğraflara baktığımda gördüğüm Şey bütünüyle bir imge yani ölümün kendisidir” (Akt, Aktulum, 2004, s. 264) diyen Barthes ve Laurens fotoğraflara yükledikleri anlam bakımından benzeşir. “Fotoğrafın yeniden dirilme ile bir ilgisi vardır, çünkü fotoğraf dokunulamayan, ulaşılamayan bir gerçeği yansıtır” (Akt, Aktulum, 2004, s. 284) düşüncesiyle Barthes fotoğraflarda ölen annesinin silikleşmiş yüzünün görüntüsü yeniden canlandırma amacını güder. “Fotoğraf ölümün en büyük destekçisidir” (Laurens, 2004, s. 35) diyen Laurens da, Barthes gibi, oğlunun silikleşmiş görüntüsünü elindeki dört fotoğrafla yeniden canlandırma olanağını bulur. Bu dört fotoğraf oğlunu “hayalet” bir kişi olmaktan kurtarıp onun “orada olmuş olduğu”nu kanıtlar niteliktedir. Bu durumda da akla Barthes'ın fotoğraf konusundaki “bu oldu” (fr. *ça-a-été*) saptaması gelir. Barthes ve Laurens için fotoğraf hem ölümü çağrıştırır hem de öleni yeniden canlandırmak için önemli bir başvuru kaynağıdır. Dolayısıyla her ikisinde fotoğraf alışıl gelmiş simgesel işlevinden uzaklaşıp imgesel düzlemde yer alır.

Sonuç

Camille Laurens postmodern yazının tüm olanaklarını bütüncemizi oluşturan yapıtlarında izleksel bir bütünlükle kullanır. Ayrıca, postmodern yazının en belirgin özelliklerinden biri olan metinlerarasılık olgusu da Laurens'ın anlatısının önemli bir parçası olur. Camille Laurens'ın romanlarının devamlı olarak başka metinlerle söyleşi içerisinde olduğunu söyleyebiliriz. Laurens kendi yapıtlarını yeniden yazarak, başkalarının metinlerini yeniden yazıp düzenleyerek, farklı türlerdeki metinlerden kimi kesitlere yer vererek, anlatı içine bir başka anlatı sokarak metinlerarası yöntemlere sıklıkla başvurur.

Camille Laurens metinlerarası yöntemlerden biri olan brikolaja *Ni toi ni moi* adlı yapıtında başvurur. *Ni toi ni moi*'da roman, kısa öykü, sinema, Şiir, tiyatro, elektronik yazışmalar gibi farklı türler iç içe girer;

neredeysi her türden yazınsal ve sanatsal yapıtlardan yapılan alıntılar karşımıza çıkar. Anlatı içinde anlatı yöntemine uygun olarak söz konusu romanda yer alan « L'homme de ma mort » adlı öykü Benjamin Constant'ın *Adolphe* adlı romanının yeniden yazılmış bir uyarlamasıdır. *Ni toi ni moi*'da sıklıkla Benjamin Constant'ın yaşamına ve yapıtlarına göndermede bulunan Laurens, Constant'ın yaşamından söz ederken onun *Adolphe*, *Cécile*, *Cahier rouge* adlı romanları, günlükleri ve yazışmalarına başvurur. Kısacası söz konusu metinlerden alınan kesitleri bir bütün oluşturacak şekilde montajlayarak *Ni toi ni moi*'ya yerleştirdiğini görürüz. *Adolphe* ile *Ni toi ni moi* arasında izleksel ve biçimsel düzlemde kimi ortak noktaların bulunmasına karşın sonraki romanda bir dizi dönüşüm işlemine de rastlarız. Şöyle ki, *Adolphe*'daki kişi adlarını ve adlarını değiştirerek bir düş ürünü olan « L'homme de ma mort »'a yani *Ni toi ni moi*'ya yerleştirir. Bunu yaparken Laurens tersine bir yeniden yazma işlemine girişir. Artık “ben” diyen kişi *Adolphe* değil, *Ellénore*'dur. Böylece Constant'a meydan okuyan Laurens'in feminist bir tutum sergilediğini görürüz.

Metinlerarasılık yöntemleri arasında kolaj gerçeğin yapıta sokulması için oldukça önemli bir yoldur. *Philippe*'ten *Romance Nerveuse*'e kadar karşılaştığımız kolaj yöntemi Camille Laurens'in romanının belirgin özelliklerinden biri olur. Kolaj yöntemini somutlaştıran örneklerin başında gelen *Philippe* adlı anlatıya doğum eylemi sırasında anneye ait bilgiler ve gözlemler, doğum belgesi, uzman raporları, gebelik ve doğumla ilgili ansiklopedilerden bölümler gibi dış gerçekliğe ait çok sayıda ögeyi Laurens, bu yöntemle başvurarak yerleştirir. Peş peşe doğum belgesi, *Encyclopaedia Universalis*'ten doğum güçlüğü bölümü ve uzman raporunu olduğu gibi anlatısına yerleştiren yazar yapıttaki çizgiselliği yoğun olarak kesintiye uğratar. Anlatılarda süreksizliğe, kopukluğa ve ayrışıklığa neden olan yöntemlerin başında kolaj kullanımı gelir. Gerçekten de Laurens *Philippe*'ten başlayıp *Romance Nerveuse*'e gelinceye kadar farklı işlevlerle kolaj kullanımına başvurur. *Aşkın Romanı* kolaj yöntemini somutlaştıran önemli yapıtlardan biri olarak karşımıza çıkar. La Rochefoucauld'nun aşk üzerine basmakalıplaşmış sözlerini, romanın başından sonuna kadar kolaj yöntemine uygun olarak yapıtına yerleştirir. Bu nedenle de romanın alıntısallık özelliği hemen göze çarpar. Camille Laurens'in kolaj biçiminde romanlarında yer verdiği ögeleri özetlersek, *Erkeklerin Arasında*'da bir gazete manşetine, *Ni toi ni moi*'da psikanaliz sözlüğünden alıntılanan “ölü anne (kompleksi)” başlıklı bir makaleye, *Romance nerveuse*'de internet sitesinden alıntılanan borderline (sınırdaki) kişilik bozukluğu ile ilgili bir metne kolaj yöntemine uygun olarak söz konusu yapıtlarda yer verilir. Bu yöntemle yoğun bir şekilde başvurması yazarın gerçeklik arzusunun bir bakıma dışavurumudur. Laurens için gerçekçilik biçimi olan kolaj yöntemi yazara öznellikten nesnellığe geçişi sağlar.

Kaynakça

- Aktulum, K. (2002). *Kopuk Yazı, Kopuk Yapıt*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Aktulum, K. (2014). *Metinlerarası İlişkiler*. Ankara: Kanguru Yayınları.
- Aktulum, K. (2016). Kolaj Nedir? Louis Aragon Örneği. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, 8/15, 3-18.
- Aragon, L. (2015). *Kolajlar*. (Çev. Alp Tümertekin). İstanbul: Janus.
- Constant, B. (2017). *Adolphe*. (Çev. Samih Tiryakioğlu). İstanbul: İletişim.
- Genette, G. (1966). *Figures I*. Paris: Seuil.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- Georgesco, F. (2011). *Camille Laurens*. Paris: Léo Scheer.
- Georgesco, F. (2011). « Entretien avec Camille Laurens ». *Camille Laurens*, Florent Georgesco et al. Paris: Léo Scheer.
- Laurens, C. (2001). *Erkeklerin arasında*. (Çev. Sosi Dolanoğlu). İstanbul: Doğan Kitap.

- Laurens, C. (2004). *Cet absent-là*. Figures de Rémi Vinet. Paris : Léo Scheer.
- Laurens, C. (2006). *Aşkın Romanı*. (Çev.Yaprak Yaltı). İstanbul : Dharma.
- Laurens, C. (2010). *Romance nerveuse*. Paris : Gallimard.
- Laurens, C. (2011a). *Philippe*. Paris : Editions Stock.
- Laurens, C. (2011b). *Ni toi ni moi*. Paris : Gallimard.
- Lévi-Strauss, C. (2018). *Yaban Düşünce*. (Çev. Tahsin Yücel). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Liger, B. (2006). «L'Express, Portrait: Camille Laurens»,
https://www.lexpress.fr/culture/livre/camille-laurens_811464.html. Erişim Tarihi: 23 Mart 2021.
- Verhoeff, H. (1976). *Adolphe et Constant. Une étude psychocritique*. Paris: Klincksieck.

66. Image, support à multiples fonctions, éléments de communication dans les albums de littérature jeunesse: exemples du Lycée Tevfik Fikret en Turquie

Filiz TOKALAK BALTACI¹

APA: Tokalak Baltacı, F. (2023). Image, support à multiples fonctions, éléments de communication dans les albums de littérature jeunesse: exemples du Lycée Tevfik Fikret en Turquie. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1102-1122. DOI: 10.29000/rumelide.1285884

Résumé

Au-delà de la pluridisciplinarité, notre travail représente un aspect interdisciplinaire. En effet, il est passionnant en ce sens qu'il nous donne l'occasion de réinvestir dans d'autres classes de l'apprentissage du français et du français langue étrangère. Dans notre recherche, grâce au sujet de travail, on s'ouvre dans plusieurs domaines à la fois comme la didactique des langues, la littérature jeunesse, la linguistique et la sémiologie. Dans ce travail, nous nous concentrons d'abord sur "l'image", notre point de départ. Nous enchaînons ensuite avec la relation texte-image, l'album de littérature jeunesse et ses bienfaits, la sémiologie et la place de l'image, l'interprétation des images chez l'enfant. Finalement, nous analysons des documents de différents types d'albums travaillés en classe dans l'apprentissage de la langue française basé sur les images et les symboles réalisés dans le lycée Tevfik Fikret en Turquie. Notre but est de démontrer l'importance, la force et l'impact de l'image, un sujet analysé depuis l'Antiquité, utilisée comme support à multifonction dans l'enseignement prodigué aux jeunes enfants, de faire découvrir la fonction de l'image dans des livres et des albums. On souligne le fait que l'album est un support à multifonction, de littérature jeunesse et d'enseignement des langues qui rejoint aussi le monde de la traduction et de l'interprétation. En partant de l'image, on relie les notions comme le symbole, le code, l'interprétation des codes, des symboles et des images. Notre travail invite les enseignants, lecteurs cibles de cette étude, à se servir de beaucoup plus d'images et d'albums de toutes sortes dans le cadre de l'enseignement des langues et dans les classes du département de traduction et d'interprétation à l'université.

Mots-clés: L'interprétation des images, la sémiologie, l'album de littérature jeunesse, l'apprentissage des langues

Çocuk edebiyatında çok işlevli bir destek ve iletişim unsuru olarak imge: Türkiye'den Tevfik Fikret Lisesi örnekleri

Öz

Çalışmamız, çok disiplinli yönünün ötesinde, disiplinler arası bir yönelimi temsil etmektedir. Aslında, diğer Fransızca ve yabancı dil olarak Fransızca derslerine entegre edilebilmesi açısından ilgi çekicidir. Çalışmamızda, konumuz sayesinde dil öğretimi, çocuk edebiyatı, dilbilim ve semiyoloji gibi birçok alana aynı anda açılmaktayız. Bu çalışmada ilk olarak başlangıç noktamız olan "imge" ye odaklanılmaktadır. Daha sonra, metin-imge ilişkisi, çocuk kitabı ve yararları, göstergebilim ve imgenin yeri ve çocuklarda imgelerin yorumlanması konularını ele alıyoruz. Son olarak, Türkiye'de Tevfik Fikret Lisesi'nde yapılan imge ve sembollere dayalı Fransızca öğreniminde sınıfta kullanılan farklı türdeki resimli çocuk kitaplarına dair veriyi inceliyoruz. Çalışmada; Antik Çağ'dan bu yana incelenen

¹ Arş. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Fransızca Mütercim Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye), filiztokalak@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1613-2967 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285884]

imgelerin, küçük çocuklara yönelik çok işlevli bir öğretim aracı olarak önemini, gücünü ve etkisini göstermek ve imgenin resimli çocuk kitaplarındaki işlevini göstermeyi amaçlamaktayız. Resimli çocuk kitaplarının, çocuk edebiyatı ve dil öğretiminde çok işlevli bir araç olduğunu ve aynı zamanda çeviri-yorum dünyasına katıldığını belirtmekteyiz. İmgeden yola çıkarak sembol, kod, kodların, sembollerin ve imgelerin yorumlanması gibi kavramlara ulaşmaktayız. Sonuç olarak, öğretmenleri ve çalışmamızın hedef okuyucularını, dil öğretiminde ve üniversitedeki Mütercim - Tercümanlık bölümü sınıflarında her türlü imge ve resimli çocuk kitaplarından daha fazla yararlanmaya davet etmekteyiz.

Anahtar kelimeler: İmge yorumlama, göstergebilim, resimli çocuk kitabı, dil öğrenimi

Image as a multi-functional support and communication element in children's literature: examples from Tevfik Fikret High School in Turkey

Abstract

Beyond its multidisciplinary aspect, our work represents an interdisciplinary orientation. Indeed, it takes interest in the sense that it gives us the chance to integrate it into the classes of French and French as a foreign language. Thanks to our subject of study, we open up in several fields at the same time such as language didactics, children's literature, linguistics and semiology. In this work, we firstly focus on the "image" which is our starting point. We then move on to the text-image relationship, the picture book for children and its benefits, semiology and the place of the image, and the interpretation of images in children. Finally, we provide documents of different types of children's books used in class in the learning of the French language based on images and symbols programmed in Tevfik Fikret High School in Türkiye. Our aim is to demonstrate the importance, strength and impact of images, a subject analysed since Antiquity, as a multi-functional medium for teaching young children, to introduce the function of the image in picture book. We emphasize the fact that the picture book is a multi-functional medium of children's literature and teaching language and that it also participates in the world of translation-interpretation. Starting from the image, we reach notions such as the symbol, the code, the interpretation of codes, symbols and images. Our study also invites the teachers and the readers of this field, to make much more use of images and picture books of all kinds in language teaching and in Department of Translation and Interpretation classes at universities.

Keywords: Image interpretation, semiotics, picture books for children, language learning

1. Introduction

Les enfants vivent dans un univers d'images: "photographies, publicités, imagiers, cartes postales, albums" font partie de la vie quotidienne des enfants. Le plaisir et la curiosité définissent les premières confrontations avec de jolies images: les enfants regardent les images avec grand plaisir, leur vécu les aident à interpréter le sens des images. L'interprétation dépend de leurs bagages culturels, affectifs et sociaux. C'est l'école qui constitue une culture réelle de l'image. L'enseignant emploie une stratégie "raisonnée" de l'image, crée un "récepteur actif" qui agit de façon physique et verbale à ce qu'il perçoit. Grâce à cet outil équipé et fascinant, l'enfant peut facilement entrer dans le terrain de la parole et de la communication: "lire une image, c'est accéder à son sens, mais c'est aussi l'exprimer par la parole" (Bon & Chauvel, 2004, p. 8).

L'éducation à l'image donne l'opportunité d'employer le langage dans toutes ses missions: poser des questions, faire une description, donner des explications, faire de l'argumentation, critiquer quelque chose et raconter quelque chose (Bon & Chauvel, 2004).

L'activité de lecture commence en bas âge. Quand on imagine le potentiel d'un enfant, la continuité devient nécessaire, de la maternelle au lycée au sujet de la lecture du texte littéraire. Reconnaître nettement les difficultés de compréhension et d'interprétation que rencontrent les enfants face à un texte littéraire est une première phase inévitable si l'on a comme objectif de montrer les indices à les vaincre (Tauveron, 2002, p. 21-23).

En effet, l'album sert de première rencontre avec littérature jeunesse. Plusieurs enseignants essayent de résoudre les difficultés de lecture en ayant recours à différents supports comme l'album de littérature jeunesse. Les pédagogues ont mis l'accent sur la place de l'image dans le livre pour enfants (Colnot, 2013/2014, p. 3).

Nous pouvons nous mettre à la place des enfants afin de mieux comprendre. Il est vrai qu'ils ne savent pas lire, par contre, cela n'importe pas du tout, rechercher des traces dans les illustrations afin de comprendre ce qui est écrit dans la partie texte et imaginer une suite, etc. font partie des activités attendues généralement autour d'un album exploité en classe.

Colnot précise que la lecture n'est pas du tout un évènement simple. On parle d'une opération assez complexe. L'enfant est censé se battre contre plusieurs réalités à la fois: "la culture des récits, le vocabulaire passif, les connaissances syntaxiques, les capacités à se représenter les situations racontées, la connaissance des codes littéraires." (Colnot, 2013/2014, p. 4).

Nous avons l'intention "d'aider les consommateurs d'images" comme le prononce Martine Joly dans son œuvre intitulée "Introduction à l'analyse de l'image", de mieux expliquer comment l'image communique et fait passer des messages (Joly, 1993, p. 5).

La sémiologie de l'image

Joly souligne le fait que plusieurs domaines peuvent se servir de l'image comme "théorie de l'image en mathématiques, en informatique, en esthétique, en psychologie, en psychanalyse, en sociologie, en rhétorique, etc." Ainsi, on peut déduire qu'elle apparaît partout dans notre vie (Joly, 1993, p. 21).

Un petit rappel historique nous semble être pertinent afin de montrer que la problématique étudiée dans ce travail de réflexion suscitait déjà, dans l'Antiquité, un vif intérêt.

La sémiologie est une discipline qui existe dès l'Antiquité. Avant, elle s'occupait de "l'interprétation des signes et des symptômes de maladies". "La sémiologie médicale est toujours étudiée en médecine" (Joly, 1993, p. 23). S'il faut penser à sa contribution dans le cadre du domaine de notre recherche, elle analyse le langage dans une catégorie de signes, ou de symboles, qui rend service aux personnes afin d'établir une communication entre eux.

De façon parallèle à l'époque audiovisuelle dans l'apprentissage des langues, les travaux sur le langage vont affecter la linguistique et la didactique du français langue maternelle. La progression de la sémiologie remet en question "la notion essentielle de la transparence de l'image et établit la distinction entre la réalité et la représentation de celle-ci" (Viallon, 2006, p. 59). En effet, un enseignement de

l'image est apparue chez les pédagogues grâce aux soutiens de Christian Metz qui fait des recherches dans le domaine des "messages visuels".

On rencontre un livre intitulé "la communication par l'image" qui nous informe sur la lecture et l'interprétation d'une image. Grâce à cet ouvrage, on comprend facilement que le monde de l'image est assez riche.  partir de l'image, on peut s'ouvrir sur plusieurs domaines de travail comme les techniques, la peinture, le dessin, la photo, les arts graphiques, le cinéma-vidéo. Elle se concentre sur l'association du plaisir de l'image aux besoins d'efficacité de la communication (Cadet, Charles, Galus, 1990).

Voici un autre travail réalisé autour des deux notions considérables pour cette recherche: l'album et l'image. Dans ce travail, l'auteur cherche à répondre à plusieurs questions: "En quoi la littérature de jeunesse peut-elle être une voie privilégiée en production ou récriture de textes? Et, réciproquement, produire de l'écrit peut-il permettre d'accéder à la compréhension de la structure d'un récit?". D'abord, il analyse la production écrite en moyenne section, son rôle, ses enjeux, ses frontières. Ensuite, il parle de l'aspect littéraire sur un sous-genre de la littérature de jeunesse: l'album codé.  la fin, il présente le projet central : "la réalisation par ses élèves d'un album codé pour récrire un conte connu: Les trois petits cochons" (Pellois, 2016, p. 4-5).

Plusieurs pédagogues et didacticiens défendent l'utilisation de l'image comme support d'apprentissage. Ils s'adressent aussi à la sémiotique pour l'enseigner aux enseignants comme approche qui soutient cet outil (Djoumana, 2022, p. 10).

Dans l'œuvre intitulée "Albums de littérature de jeunesse et mathématiques. L'exemple des albums codés: typologie, savoirs et tâches", les auteurs expliquent l'importance du travail d'album codé pour des apprentissages en mathématiques et étudient les connaissances mathématiques cachés dans l'étude d'albums codés ("codage, symbolisme, logique en particulier") en accordant de l'intérêt à l'apprentissage de la schématisation (Poisard, D'hondt et al., 2015).

Dans le travail intitulé "Les illustrations dans les albums de jeunesse aident-elles ou entravent-elles la lecture?", Colnot (Colnot, 2013/2014, p. 139) se focalise plutôt sur la fonction de l'image. D'après les recherches en neuro-esthétique, dans la nature des neurones, on trouve la capacité de la compréhension du sens d'une image, comme "une photographie, une illustration ou un tableau". D'ailleurs, il peut être possible de mal les comprendre. On prononce le terme de codes culturels qui influencent la complexité du message de l'image.

S'il faut créer un lien avec un traducteur d'albums de jeunesse, il va falloir qu'ils lisent les textes et les images simultanément afin d'entendre la complexité du message de l'album et de faire sa traduction tout en gardant toutes ses couleurs vers les langues cibles (Colnot, 2013/2014, p. 140). Quant aux enseignants, nous considérons qu'ils partagent les mêmes responsabilités et délicatesses envers leur travail.

Dans le livre intitulé "Image et enseignement: perspective historiques et didactiques", les auteurs expliquent la raison pour laquelle on enseigne avec des images ainsi que la manière de les exploiter, et annoncent les idées des spécialistes de littérature, l'histoire d'art plastiques, de cinéma et de didactique (Rollinat-Levasseur, E. M., Ferran, F., & Vanoosthuysse, F., 2017). De plus, on y trouve des propositions d'exploitation pour une didactique de l'image actuelle.

On remarque bien que l'image porte une grande importance dans un album de littérature jeunesse. On partage aussi le déroulement du cours avec un album, l'exploitation, des exemples réalisés dans différents niveaux de classe. On peut classer les deux albums "Petit-Bleu et Petit-Jaune", "Les trois brigands" en tant que "albums codés".

On se propose, dans ce travail, de mettre l'expérience que l'on a accumulée en ce domaine à disposition des enseignants en ce qui concerne l'album de littérature jeunesse, l'importance de l'image pour les enfants. Après avoir partagé des informations sur l'album, l'image, et leurs fonctions, on voudrait démontrer des exemples d'albums réalisés au lycée Tevfik Fikret (tirés du mémoire intitulé "*L'album de littérature de jeunesse dans l'apprentissage d'une langue étrangère notamment du Français à l'école primaire.*" expérimentés avec des enseignants de classe de maternelle et d'école primaire (Tokalak, 2010). Dans cette école, les élèves apprennent le français. On fait témoin que la direction a l'objectif de mettre tout en oeuvre afin de créer le climat d'apprentissage fondamental pour la réussite de tout élève. De ce fait, les enseignants emploient des supports variés.

Au cours de notre recherche, nous nous sommes concentrés plutôt sur les bienfaits dérivant d'un album de littérature jeunesse en classe de langue française. Dans le processus d'apprentissage, comme la motivation forme la base, le recours à un album pourrait être pertinent.

Comme la didactique contemporaine soutient l'idée que l'usage des images devient un outil pédagogique incontournable, partant de ce constat, pourquoi ne pas utiliser ce support dans l'enseignement d'une langue plus fréquemment qu'on ne le fait aujourd'hui.

Comme l'album de littérature jeunesse est utilisé pour codifier des éléments dans l'apprentissage d'une langue, on se pose la question: Pourquoi ne pas s'en servir afin de renforcer le système de codification, mémorisation du vocabulaire dans les départements de traduction et d'interprétation?

La place de l'image

"Mot et image, c'est comme chaise et table: si vous voulez vous mettre à table, vous avez besoin des deux!" . Joly trouve que les paroles de Godard sont tout à fait judicieuses. Car, il considère que, grâce à la combinaison de mot et image, cela fonctionne efficacement (Joly, 1993, p.101). Les pédagogues ont très tôt attiré l'attention de l'effet de l'image dans le livre de jeunesse.

Les enfants sont témoins à ce que les gens prononcent les mots des notions visuelles, inutilement et sans aucun but, autrement dit, cela se réalise naturellement. Il est vrai qu'ils le font sans aucune idée. Il est possible que ces idées viennent des sons, par contre des notions elles-mêmes. De plus, Escarpit considère que dès que les enfants débutent la lecture, il serait efficace de leur offrir "toutes les images d'animaux en mettant leurs noms au-dessous", ce qui les motivera à la lecture et leur donnera de l'information et du savoir (Locke, 1693, cité par Escarpit, 2008, p. 27).

On observe que l'image a constamment été peu ou prou employée dans la classe, et les enseignants ont réussi à l'adapter aux moyens techniques et économiques de l'époque. Depuis une quarantaine d'années, la place de l'image dans l'enseignement, à un niveau plus élevé de sa progression intellectuelle, démontre un renforcement au cours de ce siècle. Viallon souligne la réalité de deux évolutions à la fois: d'une part, l'enseignement/apprentissage est linguistique, et aussi culturel, en considérant que le verbal pourrait être parfois assez, on pourrait faire appel à d'autres codes comme l'image; d'autre part, tout le monde sait que l'image occupe une grande place comme moyen d'expression dans notre vie quotidienne, et que

les apprenants rencontrent aussi très souvent des images durant leur apprentissage (Viallon, 2002, p. 25).

Pour une pédagogie de l'image

L'image est un sujet travaillé depuis très longtemps. L'intérêt de l'homme envers l'image n'est pas contemporain. Elle est apparue dès la préhistoire, "ces images furent gravées sur la paroi d'une caverne ou taillées dans la Pierre" (Peyrègne, 1968, p. 158).

Peyrègne explique que l'image se fait connaître en deux sortes: d'une part, l'image comme moyen d'information et de connaissance et de l'autre côté, elle garde la tâche d'"expression concurrente de l'expression écrite" (Peyrègne, 1968, p.159).

Peyrègne considère que l'image ne doit pas être acceptée comme "auxiliaire" de l'enseignement, ni comme des temps de liberté accordés aux élèves pour qu'ils puissent se délasser en fin de semaine ou de trimestre. On utilisait l'image systématiquement comme "objet et matière d'enseignement". Elle se plaint de la situation. Elle critique que dans certains enseignements, surtout dans l'enseignement artistique, n'arrivent pas à "annoncer leur valeur culturelle" auprès de différentes particularités (Peyrègne, 1968, p. 165).

On ne peut pas dire que le rôle de l'image est seulement illustratif; elle vise aussi un côté social et un côté culturel considérables. La pédagogie de l'image a l'objectif de donner aux enfants les méthodes de "décoder un langage visuel omniprésent" dans le public quotidien. L'image est à la fois un support d'apprentissage en soi et elle est aussi un outil qui sensibilise les élèves aux enjeux et aux fonctions dissemblables du langage (Bon & Chauvel, 2004, p.5). Dans les images, si les détails fourmillent, le plus extraordinaire réside dans le télescopage d'éléments venus d'univers différents pour se donner rendez-vous dans des histoires où ils n'ont aucun rôle (...)" (Picard-Lavigne, n.d.).

"Jamais l'activité visuelle ne peut être dissociée: image d'abord, texte ensuite, ou bien l'inverse. En permanence, ils se renvoient l'un à l'autre et, s'ils se correspondent, il leur arrive de se contredire, exigeant l'arbitrage du lecteur" (Picard-Lavigne, n.d.).

C'est à peu à retirer près le titre que Louis Marin a donné à son dernier ouvrage intitulé "Des pouvoirs de l'image", consacré à une réflexion sur l'image et ses pouvoirs. C'est en effet à partir d'eux que le théoricien de l'art propose de définir l'image: " En interrogeant ses vertus, ses forces latentes et manifestes" plus que son être. "L'être de l'image, en un mot, serait sa force." Et cette force, c'est dans les textes "que l'on nomme depuis quelques siècles littérature" que l'on peut la lire, l'analyser. "L'image traverse les textes et les change; traversés par elle, les textes la transforment" (Joly, 1993, p.115).

Relation image-traduction

Comme le prononce R. Jakobson, la traduction "intersémiotique" comprend "en interprétation de signes linguistiques au moyen de systèmes de signes non linguistiques". On peut très bien voir que la définition apparaît abstraite et la transposition "d'un système de signes à un autre, dans ce cas, s'il faut donner un exemple pour clarifier son sens comme de l'art du langage à la musique, au cinéma ou à la peinture", dans notre cas, dans l'exploitation de l'album, du texte à l'illustration ou à l'image. On soutient aussi l'idée que "tout est langage" , "tout est traduction" comme dans le poème de Baudelaire "Correspondances" (Oustinoff, 2003, p.107-108).

Comme le prononce Jean Bollack, “Tout lecteur se trouve pris, qu’il le veuille ou non, dans une histoire de la traduction à l’égard de laquelle il doit prendre position” (2006, p. 7).

“La traduction est un cas particulier de convergence linguistique”, pour aussitôt être entraîné à donner une extension très élargie – elle désigne toute forme de “médiation interlinguistique” permettant de transmettre de l’information entre locuteurs de langues différentes” (De Launay, 2006, p.13).

L’image est apparente dans les albums de jeunesse. Dès que le mot image apparaît dans nos têtes, elle nous reflète plusieurs notions à la fois: la visualité, le sens, la traduction, l’interprétation, etc.

Nous allons mentionner quelques notions apparaissant avec la terminologie de la relation image-texte-interprétation. Voici le terme *coder*: Les deux termes opposés d’après Saussure ont la chance d’être prononcé avec des mots échangés aux lexiques des télécommunications, par l’interprétation de la théorie de la communication: les mots “code” et “message” signifient par dénotation, alors que l’un signifie le principe traditionnel de symboles et de règles à l’aide duquel on peut réaliser et interpréter le message, l’autre a pour sens “toute instance de communication exploitant le code (Mounin,2006, p.71).

En linguistique, le mot “code” nous renvoie à “la théorie de la communication”. Il représente: “un système de signes vocaux ou graphiques, conventionnels et abstraits, soumis à un ensemble de règles combinatoires (syntaxe) et utilisés comme instrument de communication, de réflexion et de création. Le code oral et le code écrit” (Dictionnaire actuel de l’éducation, p.26). Comme le rappelle Paul Ricoeur : “L’interprétation est le travail de pensée qui consiste à déchiffrer le sens caché dans le sens apparent, à déployer les niveaux de signification dans la signification littérale” (Ricoeur, *Le conflit des inerprétation*, p.16 cité par Wunenburger, 2002, p. 50). Les élèves sont censés déchiffrer le code dans les images d’album de littérature jeunesse.

Passons à l’explication faite dans le dictionnaire sur “le symbole”: Signe figuratif, être animé ou chose, qui représente un concept, qui en est l’image, l’attribut, l’emblème (Le Petit Larousse Illustré, 1996, p.978). Quant à Hegel, pour qui les images symboliques accèdent à la dignité esthétique d’une manifestation sensible de l’esprit, le symbole n’est en fin de compte qu’une “image destinée à réveiller dans l’esprit une idée générale” (G-W.Hegel, *Esthétique* Aubier, TomeII, p.278, cité par Wunenburger, 2002, p. 48). Terminons la définition par Joly: Elle a l’objectif de fournir un sens à l’image qui part d’elle, sans paraître inséparable. On peut parler alors d’une interprétation dépassant l’image, déclenchant des mots, une intention, un message intérieur, en dérivant de l’image qui en est l’outil, par contre, qui abandonne à la fois (Joly, 1993).

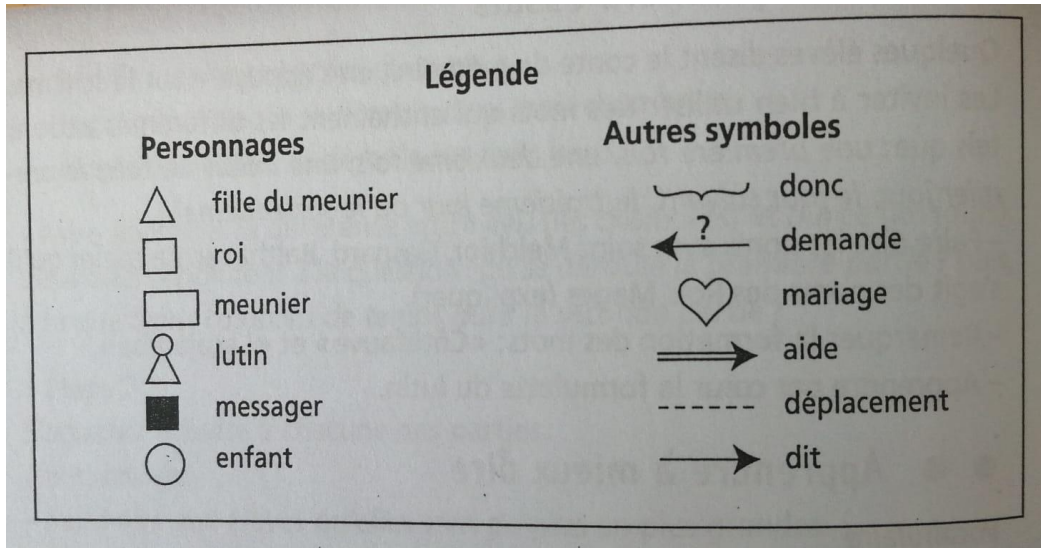


Image 1. Popet, A, Roques, E, (2007, p.21) Le conte au service de l'apprentissage de la langue (p. 82)

Les capacités symboliques ou de production du sens

Dès qu'il vient au monde, on voit bien que le développement cognitif du bébé se réalise quand il commence à faire de l'argumentation. Le bébé se met à pleurer pour sa faim ou bien tout simplement pour attirer l'attention. La maman réagit après avoir interprété ses réactions et elle réagit. Le bébé trouve "les pleurs" comme solutions. Au moment où le biberon apparaît, on voit que le bébé cesse de pleurer automatiquement. L'interprétation est pareil chez l'enfant. L'enfant interprète les mimiques de la maman. Il se fait des soucis quand elle fronce les sourcils, il se sent rassuré quand la maman sourit (Gilabert, 2001, p. 58).

L'enfant codifie les choses. Les catégories lexicales apparaissent très larges pour lui comme tous les chiens sont des "wouas- wouas", tous les hommes "des papas". Avant que l'enfant parle, il montre qu'il communique avec son comportement. Il interpète, autrement dit, il met en relation les preuves afin de supposer une probabilité confirmée de la part du comportement réussi. En réalité, au moment où il va à l'école maternelle, on le prend pour un expert au sujet de la production du sens comme il la pratique depuis qu'il est né. Avec plusieurs jeux comme l'imitation, les jeux symboliques, il maîtrise cette capacité depuis l'âge de 2 ans, il fait des progrès aussi dans celle-ci grâce aux dessins. Il sait aussi petit à petit donner du sens d'abord aux signes écrits et à la fois, on visionne que son langage s'enrichit (Gilabert, 2001, p.59).

Colnot explique que s'il faut considérer les enfants qui ne sont pas lecteur, nous pouvons penser que ce sont les illustrations qui symbolisent une lecture "à proprement parler mais qui diffère par la manière dont on lit"... "La littérature jeunesse permet à ces élèves d'entrer progressivement dans la lecture en associant des mots aux images" (Colnot, 2013/2014, p.4).

L'album de littérature jeunesse

"L'album est un livre, un message avec un mode de communication particulière qu'on appelle l'écrit iconique; parce qu'il est transmis à la fois par l'écriture et par l'illustration/peinture: dessin, photographie, collage. L'album se nomme également livre d'images ou livre illustré pour enfants"

(Perini, Thiel, Varonier (1995, p. 15) cité par Aytekin, Ateş (2019, p. 756). Avec cette définition, nous remarquons deux termes apparaissant très clairement: texte + image.

Sophie Van Der Linden définit l'album par "ses remarquables images, ses récits captivants, l'originalité de ses réalisations ou encore son humour, l'album pour la jeunesse séduit d'emblée ses lecteurs" (Van Der Linden, 2006, p. 7).

Dans l'oeuvre intitulé "Les illustrations dans les albums de jeunesse aident-elles ou entravent-elles la lecture?", Colnot recherche sur les illustrations dans les albums de jeunesse en se posant la question si elles soutiennent ou gênent la lecture chez les élèves. Après avoir partagé ses expériences, elle partage ses propres idées: Les illustrations soutiennent une meilleure compréhension et interprétation des albums par les enfants, par contre, comme c'est le cas dans toute phase de l'enseignement, il est considérable de les pousser à effectuer un travail au préalable qui consiste à apprendre à lire les images et à chercher les traces, les preuves dans les illustrations. Il précise que sans ces préparations de base, les élèves ne pourront pas interpréter ce qu'ils repèrent dans les illustrations (Colnot, 2013/2014, p.56).

L'enseignant fait des choix afin de structurer son cours selon ses objectifs. Il peut faciliter le processus d'apprentissage à l'aide des outils imagés sélectionnés d'après l'intérêt des élèves (Bon & Chauvel, 2004, p.13, Tokalak-Baltacı, 2023). Voici une grille dans laquelle on présente plusieurs supports avec les compétences travaillées dans des classes de différents niveaux.

Supports	Niveaux	Compétences langagières							
		Décrire	Raconter	Acquérir un vocabulaire précis	Imaginer	Expliquer	Se repérer dans le temps et dans l'espace	Émettre des hypothèses	Argumenter, critiquer, se justifier
Les imagiers	PS, MS, GS								
Les albums	PS, MS, GS								
Les timbres-poste	PS, MS, GS								
Les images d'ici et d'ailleurs	MS, GS								
Les cartes postales	PS, MS, GS								
Les images événementielles	MS, GS								
Les photos	PS, MS, GS								
Les images pour dire et faire	PS, MS, GS								
Les publicités	PS, MS, GS								
Les reproductions d'œuvres d'art	MS, GS								
Les pictogrammes	MS, GS								

Image2. Compétences langagières travaillées selon les supports (Bon & Chauvel, 2004, p.13)

Dans le tableau ci-dessous, on nous cite les sortes d'activités à travailler avec les élèves autour des contes. On considère que ce tableau est aussi valable pour l'exploitation de l'album de littérature jeunesse.

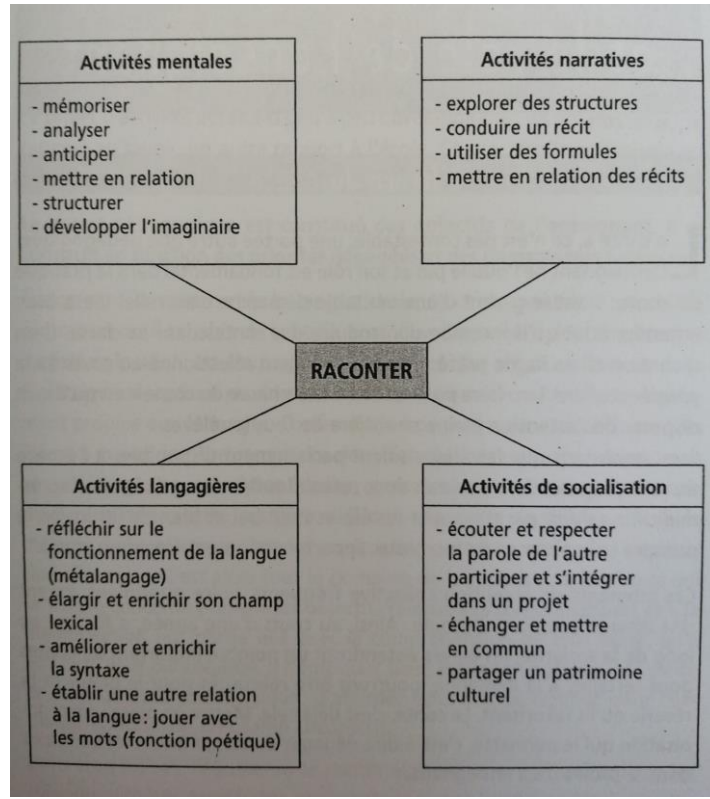


Image 3. Popet & Roques (2007, p.21) Le conte au service de l'apprentissage de la langue

Le rapport texte-image

Le rapport texte-image constitue alors le trait caractéristique de l'album où chaque image, chaque couleur, chaque ligne, chaque mot y a sa raison d'être car, comme le souligne Lucie Cauwe (2007, p. 10): "soit qu'il éveille un des sens, soit qu'il résonne avec une autre part du même livre, soit qu'il renvoie le jeune lecteur à sa propre expérience. Tout cela dans une sobriété extrême qui permet de toucher à l'essentiel" (Piotrowska-Skrzypek, 2010, p.3,4).

Parmi les formations diffusées par le ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du gouvernement du Québec, on souligne "l'abondance des illustrations" de l'album. Les illustrations, les graphiques, les photos et les schémas sont tellement nombreux qu'afin de déchiffrer le message, il faut que les élèves analysent bien la relation entre les illustrations et le texte. On insiste sur la réalité que "le lecteur doit prendre en compte autant les indices visuels que le texte lui-même" (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p.6).

Quand il s'agit des enfants, logiquement, la place primordiale de l'image n'est pas si étonnante. De plus, il est également possible de rencontrer des albums sans texte (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p.6).

Khadraoui et Assia précisent que les images motivent les élèves à la lecture des textes dans les albums. Les élèves doivent voir les deux éléments: le texte et l'image comme "inséparables". Alamichel avance l'idée que "la lecture de l'un sans l'autre aboutirait donc, soit à une lecture incomplète de l'album, soit à une incompréhension ou encore au contresens". De son côté, Page considère que la clé du récit est cachée

dans le “ lien que le lecteur tisse entre les deux et l’interprétation qu’il en fait” (Kadraoui & Assia, 2019, p.8-9).

“Certains veulent un texte (un art, une peinture) sans ombre, coupé de l’«idéologie dominante»; mais c’est vouloir un texte sans fécondité, sans productivité, un texte stérile [...]. Le texte a besoin de son ombre [...]” (Barthe, cité par Brugière, 1995, p. 142). Les paroles de Barthes nous donnent du grain à moudre. On considère que cela ne diffère pas au sujet de l’image et de la relation texte-image dans les albums de littérature jeunesse.

Les bienfaits de l’album

L’album fait partie de la rencontre de la littérature jeunesse à l’école maternelle et à l’école primaire. Plusieurs savants (d’après les formations générales des jeunes du ministère de l’éducation et de l’enseignement supérieur du Québec) soulignent l’importance de la lecture comme Simon de Beauvoir : “La lecture... la clé qui m’ouvrirait le monde” et aussi Jean-Paul Sartre “Un livre n’est rien qu’un petit tas de feuilles sèches, ou alors, une grande forme en mouvement: la lecture.” On peut ajouter Jules Renard: “Chacune de nos lectures laisse une graine qui germe” (Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur, 2017, p. 6).

Grâce aux albums, l’élève obtient la chance de découvrir la culture de la langue étrangère dans plusieurs situations réelles sous forme de “petites fenêtres”, autrement dit, “petites scènes”. Avec l’association du plaisir et de l’apprentissage, ils donnent la possibilité aux élèves de se familiariser avec le fonctionnement de l’écrit de façon attirante et divertissante (Winninger, 2005, p. 6).

Tout album ne concerne pas les mêmes particularités; à partir desquels on peut préparer des activités variés afin de répondre à nos objectifs comme “identifier différents types d’écrits, inventer ou compléter une histoire, réaliser un petit livre, créer des saynètes, travailler une structure syntaxique particulière, enrichir son vocabulaire, ...etc.” (Winninger, 2005, p.6). En effet, le rôle de l’enseignant devient considérable dans la classe. Tout dépend de ses choix. C’est entièrement la volonté, la créativité de l’enseignant qui va aider aux élèves à progresser.

Parmi les raisons du recours à la littérature à l’école, nous pouvons ajouter “l’imaginaire des enfants”. Boutewin et Principalli soulignent le fait que l’on nourrit l’imaginaire des enfants par le récit, les personnages, héros dans l’histoire, et comme résultat, finalement les enfants arrivent mieux à comprendre le monde réel. Document d’application. Littérature au cycle des approfondissements CNDP, 2002” (Boutewin, Principalli, 2008, p. 140).

Apprentissage du vocabulaire

Nous venons de citer la motivation à la lecture et le trait de génie littéraire, poursuivons maintenant avec l’objectif visé “linguistique” sous-jacent à l’apprentissage de FLE. Les élèves ont la chance de rencontrer et d’acquérir de multiples lexiques et des structures grammaticales simultanément. Les structures figées sont abordées soit dans des situations similaires soit tout à fait différentes pendant les activités de lecture ou de production.

Lire ces textes spécifiques rend extrêmement riche le lexique des élèves. Cette richesse de lexique inséparable lelong de la lecture est soutenue par des illustrations concrétisant le vocabulaire étrangé et

garantit de donner une fin à ce qui est inconnu, ce qui favorise la progression de la compétence lexicale des élèves (Khadraoui & Assia, 2019).

D'après certains écrivains comme Neuman, Pinkham et Kaefer (2016), les élèves accroissent leur connaissance et le vocabulaire à la fin de trois activités comme les expériences réelles (des jeux, des activités quotidiennes), la communication avec d'autres personnes et dernièrement, de multiples supports comme les livres assez riches du point de vue du vocabulaire et nous pensons que c'est grâce aux livres que les enfants découvrent leur propre entourage et la vie qui se passe au alentours (Gagnon, 2019, p. 12).

Selon Tourgeon (2013), tout ce qui est produit dans la littérature jeunesse est réalisé d'une manière intentionnelle; tout est créé et adapté intentionnellement pour un public visé. On souligne que la littérature jeunesse sert à développer les compétences langagières. De plus, elle s'ouvre dans un monde de communication d'un grand public comme la famille, l'enseignant, les oeuvres de différentes cultures (Montésinos-Gelet et Morin, 2004, p. 71).

Dans la partie suivante, nous partageons des documents réalisés en classe dans le lycée Tevfik Fikret d'Ankara. Nous avons choisi les albums "Petit-Bleu et Petit-Jaune" et "Va-t-en Grand Monstre Vert!" exploités dans les classes de maternelle et "Les trois brigands" exploité dans les niveaux 4 (CM1). Comme notre point de départ est le visuel, nous considérons que les exemples d'albums et les activités créées à partir des albums vont certainement faciliter la compréhension de notre intention.

Exemple d'album nommé "codé"

L'album Petit-Bleu et Petit-Jaune





Image 4. Histoire de Petit -Bleu et Petit -Jaune fabriqué en classe (Tokalak, 2010, p. 121)

I. Album: Petit-Bleu et Petit -Jaune (Niveau: Maternelle)

Il fait partie des albums exploités en maternelle. Dans ce travail, l'histoire est totalement symbolisée. C'est une histoire de famille. Les personnages sont symbolisés avec les couleurs dans la famille. Elle se compose de papa, maman et enfant. Un jour Maman bleu laisse Petit -Bleu et elle demande qu'il l'attende. Ensuite, Petit-Bleu n'écoute pas sa maman et se donne rendez- vous avec Petit-Jaune à l'extérieur. Il cherche son ami longtemps et à la fin il le trouve dans le parc. Les deux petits, c'est à dire Petit-Bleu et Petit-Jaune s'embrassent si fort qu'ils deviennent tout vert. Quand ils rentrent chez eux, leurs parents ne les reconnaissent plus. Leur couleur a totalement changé. Du fait du changement de couleur, ils se mettent à pleurer tous les deux. Ils s'attristent tellement qu'ils se reprennent leur ancienne couleur. À la fin, quand ils retournent chez eux, leurs parents sont très contents de les revoir dans leur propre couleur.

Quant à l'exploitation de l'histoire, il est vrai de dire que les enfants sont très curieux de voir les personnages sous forme de petits symboles qui bougent, dans un format différent que d'habitude. Cela met de la couleur et attire beaucoup leur attention en créant de la curiosité, justement, ce qui est visé et attendu dans une classe par les enseignants. L'enseignant se met à raconter l'histoire petit à petit à partir des images de l'album. Les enfants se mettent à répéter les mots nouveaux, les petites phrases juste après l'enseignant. L'enseignant utilise la formule "questions -réponses". Les élèves apprennent les couleurs, les mélanges de couleurs toujours liés aux arts-plastiques. Ils discutent sur les membres de la famille, la relation entre les parents et les enfants, et pour terminer, l'enseignant mentionne le sentiment de "la peur de l'abandon". Afin de faire une petite révision, autrement dit, une récapitulation,

l'enseignant profite de sa petite planche et ses personnages qu'il a lui même préparé à l'avance. Grâce à ce matériel, les enfants touchent le support, et ils se mettent tout seul courageusement, bien motivés, à raconter l'histoire à leur tour. En effet, l'enseignant obtient la chance de pouvoir tester plusieurs compétences à la fois: la mémorisation, les structures, la prononciation, l'emploi des connecteurs, etc.

Les enfants sont petits. Dans cet album, tout est simple: les illustrations, l'histoire. À l'aide de cet album, on apprend aux enfants à comprendre une histoire à partir des symboles. De ce fait, après l'exploitation de l'album, les enseignants préfèrent reprendre le même système avec d'autres animaux afin de faciliter, de faire comprendre comment comprendre les symboles. Ainsi, on choisit la famille canard: papa canard, maman canard, bébé canard. Grâce aux animaux, les enfants réussissent à comprendre la relation aisément comme la famille apparaît devant eux concrètement.

À la suite de l'exploitation de l'album, on est censé faire plusieurs activités autour du même lexique afin de rendre l'apprentissage du vocabulaire et des structures efficace. Voici une comptine nommée "L'école". On compte les doigts en disant les phrases une par une; ils entendent.



Image 5. Comptine "Papa l'a dit" (<https://www.fiche-maternelle.com/papa-l-a-dit.html>)

II. Album: Les trois brigants (Niveau 4/CM1)

C'est un album que vous pouvez travailler avec la classe que vous désirez, cela est possible. Dans l'école Tefvik Fikret, cette fois-ci les enseignants ont choisi cet album pour travailler les niveaux 4 (CM1). L'enseignant raconte l'album en partant des images, de l'illustration du livre. Ensuite, elle reprend l'album à l'aide des symboles fabriqués par elle-même. À la fin, les élèves se mettent à raconter aussi l'histoire à l'aide des symboles. Comme l'enseignant leur donne déjà une liste de vocabulaire, les élèves

reconnaissent cette fois-ci les mots et ils les combinent avec leur symbole équivalent. Nous partageons un document de production écrite réalisé par un élève comme dernière étape.

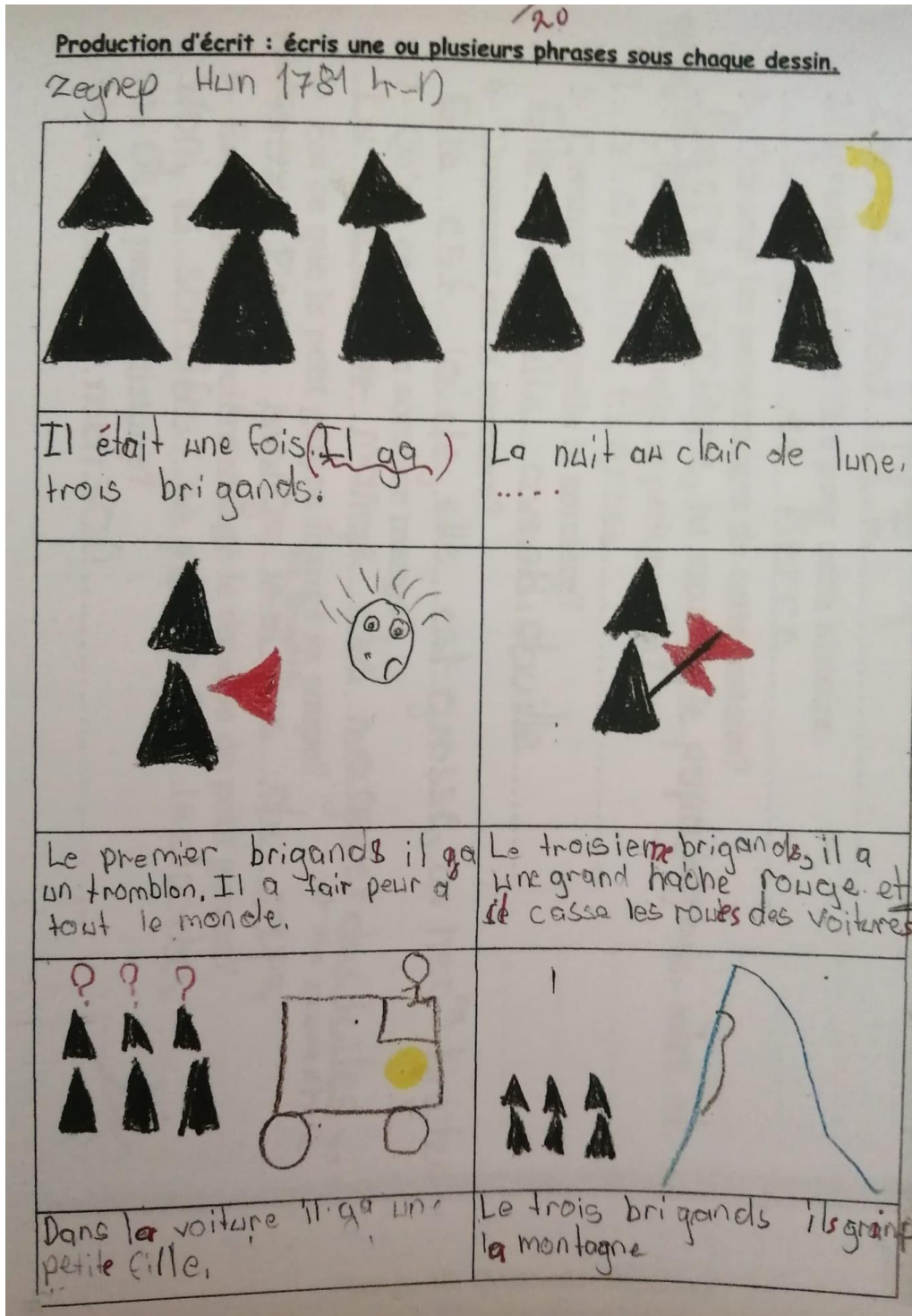


Image 6. Histoire symbolisée (Tokalak, 2010, p. 149)

III. Album: Va-t-en Grand Monstre Vert! (Niveau: Maternelle)

Le seul personnage est un monstre dans cette histoire. Dans chaque page, on trouve les éléments du visage de notre caractère. Le visage du monstre se forme petit à petit dans le déroulement de l'histoire. On crée des effets de surprise, d'étonnement grâce à cet album. Le professeur change sa voix. Après l'exploitation de l'enseignant, c'est le tour des élèves. Ils répètent les structures prononcées par l'enseignant. Ils font des petits jeux d'imitation en imitant les parties du corps. Le jeu forme la partie de révision. À la fin, les élèves réalisent des activités de bricolage et de collage librement en utilisant leur imagination.



Image 7. Photocopie d'une page de l'album colorié par l'élève (Tokalak, 2010, p.123)



Image 8. Activité de découpage et de collage à partir de l'album (Tokalak, 2010, p.123)

On enchaîne avec la chanson du clown afin d'introduire les autres parties du corps. Les enfants bougent les parties de leur corps et chantent la chanson en même temps.

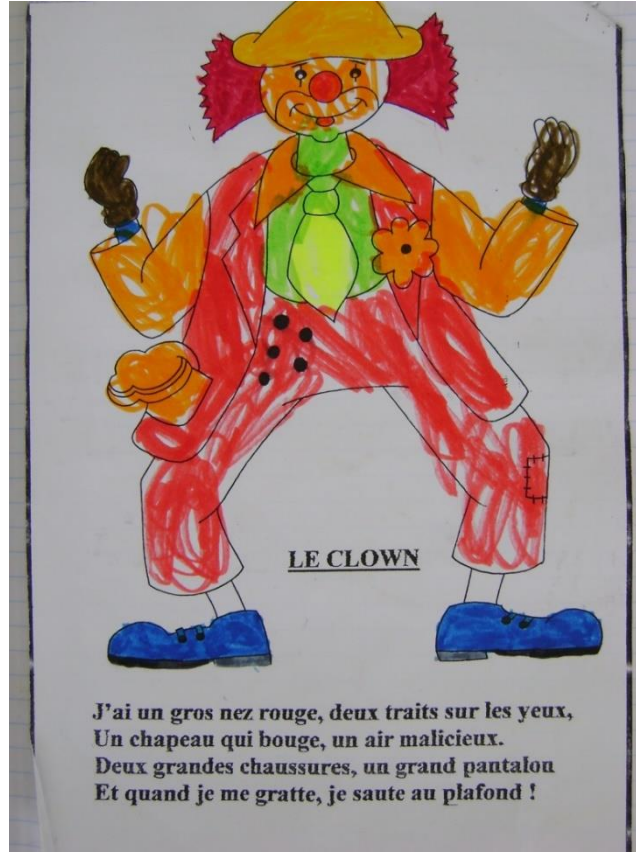


Image 9. Comptine du clown (Tokalak, 2010, p.124)

Premièrement les élèves apprennent la chanson en bougeant les parties de leur corps. Cette fois-ci, les élèves collent les parties qui manquent en venant au tableau au fur et à mesure en écoutant les consignes de l'enseignant. Ça fait partie des activités de la compréhension orale.



Image 10. Jeu au tableau (Tokalak, 2010, p. 125)

Pour compléter les exercices sur le même thème, voici la chanson « les petites mains ». On se met tous debout, on découvre le bruit qui sort de nos mains, nos pieds, nos doigts, nos têtes. Après le bruit travaillé, les élèves chantent avec les gestes aisément.

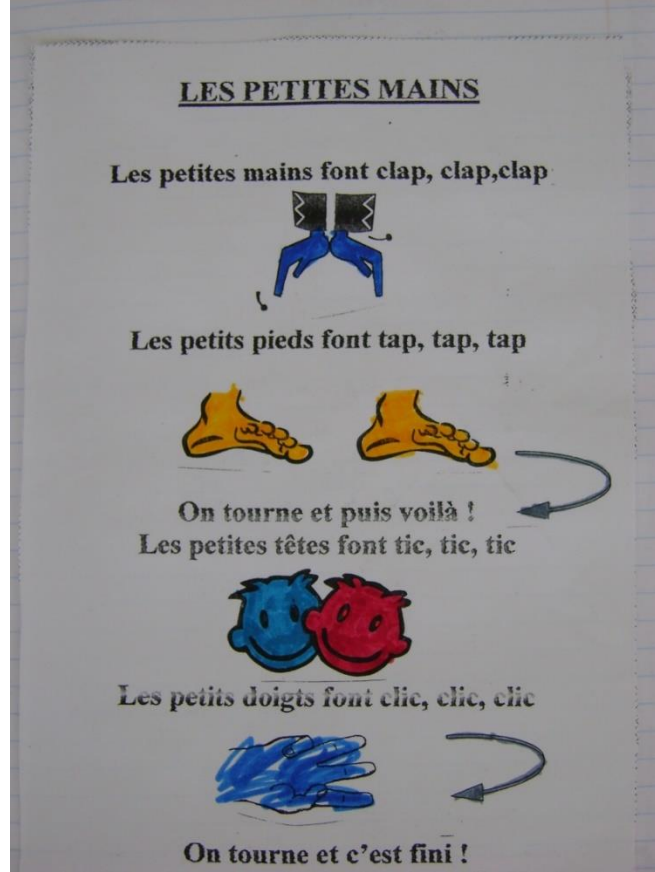


Image 11 : Comptine: les petites mains (Tokalak, 2010, p. 126)

Conclusion

Nous sommes dans le monde de l'enseignement. Comme notre sujet d'étude est l'enfant, rappelons-nous des paroles de Dolto sur l'apprentissage: "Quiconque s'attache à écouter la réponse des enfants est un esprit révolutionnaire" (1989, cité par Giordan, 1998, p. 23). Si nous prenons ces paroles comme élément "déclencheur", nous pouvons constater facilement que la place que tient l'enfant ou bien l'importance donnée à un enfant par l'enseignant doit orienter la manière d'enseigner. Si l'on prend les paroles des élèves au sérieux, si on se focalise sur les meilleures stratégies, et les supports employés en classe, on peut évidemment réaliser un enseignement de langues de bonne qualité et qui se résulte par la réussite.

On découvre cependant que l'image, loin d'être une catastrophe inquiétante et moderne est une manière de s'exprimer et de communiquer qui nous relie à nos coutumes très anciennes et très riches de notre culture (Joly, 1993, p. 117).

Un album est constitué d'image (illustration) et de texte. En effet, on pense directement à un langage différent. Ça nous fait référer à l'intersémiotique. Grâce à l'album, les élèves progressent notablement au sujet de l'acquisition de la langue, la connaissance du monde et aussi de différentes cultures à la fois.

On peut commencer en choisissant des livres simples, aux images lisibles, ne créant pas de problèmes de point de vue. Il faut aussi favoriser le sujet principal, une mise en page qui n'est pas compliquée, un format un peu limité (Gilbert, 2001, p. 122). Comme on l'a précisé maintes fois, on profite du langage visuel, celui qui nous sert de mémorisation, d'interprétation. La visualité importe énormément chez l'enfant lecteur.

“C'est encore par la grâce des échanges langagiers suscités, aider à entrer dans leur signification, à les interpréter” et que “l'album et le livre d'image ne sont pas que des objets manipulables” (Gilbert, 2001, p. 122). Voici l'opération expliquée: l'adulte commente et montre l'illustration entraîne un va et vient entre l'audition (la parole) et la visualité (l'image), créant à chaque fois un nouveau sens qu'on peut appeler “une tache colorée”. À force de travailler autour des images, l'enfant va obtenir l'habitude de décoder et de s'exprimer facilement dans la langue.

Vu que l'image est constamment employée dans une classe de langue, elle est autant présente dans une classe de langue chez les petits. On sait que l'on doit absolument s'en servir dans les classes supérieures c'est à dire l'enseignement universitaire comme dans les départements de pédagogie de langue, littérature, de traduction et d'interprétation tout en gardant l'idée que l'apprentissage ne se termine pas quand l'élève termine ses études scolaires (l'école maternelle, l'école primaire, le collège et le lycée). Rappelons nous que l'image a un effet non seulement sur les enfants mais aussi sur les adultes. À vrai dire, on suppose que la bonne technique d'apprentissage passe par l'imitation des petits enfants.

Quant on a l'idée que le vocabulaire forme la base de toute compétence en langue étrangère, conseillent de choisir le lexique à apprendre dans de petits textes en fonction du désir des enfants; les bouquins de littérature jeunesse lu à haute voix contiennent une grande liste de nouveaux vocabulaires à apprendre en classe toujours introduits dans un contexte authentique (Beck, McKeown et Kucan, 2013). De plus, la littérature jeunesse soutient les élèves “à franchir le pont entre la langue parlée à la maison et le langage plus scolaire utilisé à l'école (Hasset, 2009). Quant à nous, dans notre situation, nous considérons que les élèves ont de la chance à découvrir plusieurs nouveaux mots d'une manière totalement implicite s'il faut adapter ce que prononce Hasset à l'apprentissage d'une langue. Finalement, les enfants reçoivent un enseignement assez coloré et basé sur l'apprentissage directe du vocabulaire (Graves, 2006; Beck, McKeown et Kucan, 2013). Aussi, de multiples chercheurs du domaine se sont mis à examiner la question de l'apprentissage du vocabulaire avec, en particulier, l'emploi en classe d'album de littérature jeunesse et suggèrent des démarches pédagogiques (Biemiller et Boote, 2006). D'ailleurs, les élèves apprennent à codifier. On fait preuve à la relation image- vocabulaire, codifier- décoder les illustrations des albums, interpréter.

Marie Lucie Thiersonnier considère qu'il faut que l'enseignant soutienne “l'apprentissage de l'interprétation de l'image et du sens critique par des échanges où chacun pourra confronter et comparer sa culture à celle des autres”. Grâce à cette attitude, les élèves s'ouvrent vers le monde de l'extérieur. Elle trouve que cela fait partie de la médiation (Thiersonnier, 2004-2005, p. 35).

À l'aide des exemples partagés réalisés dans le lycée Tevfik Fikret, on comprend bien que les élèves vivent dans un univers entouré d'image dans leur cours de langue. Les enseignants construisent leurs cours

sous l'objectif de faire acquérir plusieurs compétences autour d'un seul album exploité en classe. L'exploitation par l'enseignant fait la première rencontre. L'enseignant fait des efforts afin d'installer, de codifier le vocabulaire du livre. Ensuite, c'est aux élèves de s'entraîner à reproduire les structures qui font la répétition des structures en imitant l'enseignant à l'aide des symboles si c'est le cas.

Sources

- Aytekin, H. & Ateş, E. (2019, Octobre) Comment utiliser l'album en classe de fle? L'exemple de papy poisson et la radio. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (66), 755- 764
- Beck, I. L.; McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life, robust vocabulary instruction*. (2e éd.). New York, NY: The Guilford Press.
- Biemiller, A. et Boote, C. (2006). An Effective Method for Building Meaning Vocabulary in Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 1 (98), 44-62.
- Bon, C., & Chauvel, D. (2004). Images et langage en maternelle.
- Boutevin, C., & Richard-Principalli, P. (2008). *Dictionnaire de la littérature de jeunesse: à l'usage des professeurs des écoles*. Paris: Magnard Vuibert.
- Brugière, B. (1995). *L'espace littéraire dans la littérature et la culture anglo-saxonnes*. Presses Sorbonne Nouvelle.
- Cadet, C., Charles, R. & Galus, J.L. (1990). *La communication par l'image*. Repères pratique nathan.
- Colnot, A. (2013/2014). *Les illustrations dans les albums de jeunesse aident-elles ou entravent-elles la lecture?*. ESPE de l'Université de Nantes. Mémoire de Master 2.
- De Launay, M. (2006). *Qu'est-ce que traduire?*. Collection chemin philosophique.
- DindaL. G. (1993) Gollée, Semiotics and the Problem of Translation: With Special Reference to the Semiotics of Charles S. Peirce, *Alblasserdam* (Hollande), Offsetdrukkerij Kanters.
- Djoumana, G.(2022). Traduction des sons par image de la langue française dans l'enseignement/apprentissage en FLE cas de 3AP primaire Amirouch Ait Hamouda_biskra
- Emberley, E., & Duval, E. (2021). *Va-t'en, grand monstre vert!*. Kaléidoscope.
- Escarpit, D. (2008). *La littérature de jeunesse*. Itinéraire d'hier à aujourd'hui, Magnard.
- Gagnon, C (avril, 2019). *L'apprentissage de vocabulaire à travers la littérature jeunesse en classe d'accueil préscolaire Une comparaison de deux approches de lecture interactive*. Département de didactique Faculté des sciences de l'éducation.
- Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: learning & instruction*. New York, NY: Teacher College Press.
- Gilabert, H. (2001). *Apprendre à lire en maternelle*. ESF éditeur.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!* (Vol. 2). Paris: Belin.
- Hassett, D. D. (2009). Children's literature and early literacy success: using the Charlotte Zolotov award collection in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30 (4), 363-384.
- Joly, M. (1993). *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris: Édition Nathan.
- Khadraoui, E & Assia, L, (2019, juin 19) L'album de jeunesse en classe de FLE: un support pour développer la compréhension de l'écrit chez les apprenants de 5ème année primaire. Repéré le 2 février 2023 à https://www.researchgate.net/publication/333881108_L'album_de_jeunesse_en_classe_de_FLE_un_support_pour_developper_la_comprehension_de_l'ecrit_chez_les_apprenants_de_5_eme_annee_primaire
- Larousse, P. (1996). *Petit Larousse*. Larousse.

- Lionni, L., & Cheater, C. (1970). *Petit-bleu et Petit-jaune*. L'école des loisirs.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Politique de la réussite éducative. Repéré le 10 novembre 2022 à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientation_s/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf]
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2004). La littérature de jeunesse: approcher la langue à pas de loup... *Québec français*, 1 (135), 71-73.
- Mounin, G. (2004). Dictionnaire de la linguistique, puf.
- Oustinof, M. (2007). *La Traduction*. Que sais-je?
- Papa l'a dit (Comptine): <https://www.fiche-maternelle.com/papa-l-a-dit.html>
- Peyrègne, L. (1963) Pour une pédagogie de l'image. *Communication*. pp.158-165.
- Pellois, J. (2016, décembre 6). Élaborer un album codé en maternelle: la production d'écrit comme moteur d'entrée dans le récit (moyenne section). Repéré le 15 décembre 2022 à [https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01410534/document]
- Picard-Lavigne, K. L'univers de Claude Ponti. Repéré le 1 février 2023 à [https://enseignerlitteraturejeunesse.com/wp-content/uploads/2015/11/ponti-version-3.pdf]
- Piotrowska-Skrzypek, M. (2010, Octobre) « *Travailler avec un album de jeunesse en classe de FLE* », Edition SAUF. Volume 2 numéro 1 issn11337- 9283. Repéré le 10 novembre 2022 à [file:///C:/Users/RMCF/Downloads/Documents/litterature_enfantine_2.pdf]
- Poisard, C., D'hondt, D., Hili, H., Le Corf, L., Riou-Azou, G., & Tréguier, C. (2015). Albums de littérature de jeunesse et mathématiques. L'exemple des albums codés: typologie, savoirs et tâches. *Grand N, Revue de mathématiques, de sciences et technologie pour les maîtres de l'enseignement primaire*, 1 (95), 23-38.
- Popet, A., Roques, E., & Radenac, J. P. (2000). *Le conte au service de l'apprentissage de la langue: cycles 2 et 3*. Éditions Retz.
- Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Éditions Ophrys.
- Rollinat-Levasseur, E. M., Ferran, F., & Vanoosthuysse, F. (2017). *Image et enseignement: perspectives historiques et didactiques* (No. 4). Champion.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?: de la GS au CM2*. Hatier.
- Tiersonnier, M.L (2004-2005) *Lire l'image. Pratique pédagogique en arts visuels, en géographie et en histoire au cycle 3*. Concours de recrutement: Professeur des écoles. Repéré le 10 novembre 2022 à [https://docplayer.fr/18884404-Iufm-de-bourgogne-centre-de-macon-concours-de-recrutement-professeur-des-ecoles-lire-l-image.html]
- Tokalak Baltacı, F. (2017). *Etude comparative des quatre traductions en turc du livre "Les Mémoires d'un âne" d'après différentes théories de la traduction*. Thèse de Master 2. Université de Gazi.
- Tokalak Baltacı, F. (2023). Album de littérature jeunesse servant de traduction dans l'enseignement précoce du Français en Turquie: exemple de Tevfik Fikret. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 1 (32), 1256-1278.
- Ungerer, T., & Chagot, A. (2007). *Les trois brigands*. L'Ecole des loisirs.
- Van Der Linden, S. (2006). Lire l'album, l'atelier du poisson soluble.
- Viallon, V. (2002). *Images et apprentissages. Le discours de l'image en didactique des langues*. L'Harmattan.
- Winninger, M. L. (2015). *Découvrir la lecture à partir d'albums: GS-CP*. Retz.
- Wunenburger, J. J. (2022). *La vie des images*. Les Éditions Spéciales.

67. Kültürel diplomasi çerçevesinde edebiyat ve eğitimin etkileri: Fransa ve İtalya örnekleri

Yalçın AYDIN¹

APA: Aydın, Y. (2023). Kültürel diplomasi çerçevesinde edebiyat ve eğitimin etkileri: Fransa ve İtalya örnekleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1123-1132. DOI: 10.29000/rumelide.1285942

Öz

Kültürel diplomasi kendini dilini ve kültürünü yaymak ve başka ülke ve bölgeleri etkilemek isteyen her diplomasinin başlıca önem verdiği araçlardan biridir. Söz konusu bölgelerde diplomatik ve ekonomik ilişkilere sahip olmak ülkeler için yeterli değildir. Bu doğrultuda kültürel değerler ve ilişkileri derinleştirmek hedef halkları, elitleri ve ekolleri doğruca etkileyebilmek için çok önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu etkilenenler arasından söz konusu hedeflenen ülkelerin gelecekteki yönetim kadrosu ve yöneticileri de bulunabilir. Kendi kültürünü sevdirmek ve tanıtmak için kültürel diplomasinin kullanabildiği birçok araç vardır. Bunlardan en önemlileri edebiyat ve eğitimidir. Eğitim içerisinde dil eğitimi de bulunmaktadır. Söz konusu yaratılan bu imajın oluşması uzun yıllar almakla birlikte çok kısa sürede de değişime uğrayabilmektedir. Kültürel diplomasi tarihi önemli olan ülkelerinin olumlu ya da olumsuz bu değişimleri/etkileşimleri ve nedenlerini gözlemleyerek günümüzde kamu diplomasisi ve kültürel diplomasinin çıkarımda bulunabilmeleri oldukça önemlidir. Ne kadar Devlet dışı aktörlerin diplomasiye dahil olmaları dönemin en önemli dinamiklerinden biri olsa da kültürel diplomasi-edebiyat-eğitim üçgeninin önemi gelişmiş ve kültürel diplomasi geleneği olan ülkeler için oldukça önemlidir. Özellikle Fransa ve İtalya gibi ülkelerin kendi içlerinde ve edebiyat-eğitim eksenini etrafında gerçekleşen ilişkiler imaj için etkili değişimlere neden olabilmektedir. Okul izlencesi ya da yabancı dil eğitimi ve edebiyatın genel olarak okunması uzun süre, yıllar gerektiren bir programdır. Bu programı en iyi şekilde kullanmak ise güçlü kültürel diplomasiler için çok iyi bir araçtır.

Anahtar kelimeler: Kültürel diplomasi, edebiyat, yabancı dil eğitimi, Fransız Diplomasisi

Effects of literature and education in the framework of cultural diplomacy: examples of France and Italy

Abstract

Cultural diplomacy is one the main instruments of any diplomacy having the objective of promoting its language and culture as well as being able to influence a country or a region. Having close diplomatic and economic relations is insufficient for countries and states wishing to establish themselves in these countries and regions. And it is thus the elements of culture that will take over and make it possible to deepen relations to be able to directly affect populations, the elites, and the schools, and by the way maybe the future leaders of these countries. There are many tools that cultural diplomacy can use to popularize and promote its own culture. The most important of these are literature and education. Although the formation of this created image takes many years, it can also change in a very short time. It is very important to be able to make inferences from public diplomacy

¹ Öğr. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Fransızca Hazırlık (Ankara, Türkiye), aydin@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3173-128X. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285942]

and cultural diplomacy by observing positive or negative changes/interactions and their causes in countries with a long cultural diplomacy history. Although the involvement of non-state actors in diplomacy is one of the most important dynamics of the period, the importance of the cultural diplomacy-literature-education triangle is essential for developed countries with a cultural diplomacy tradition. Relations between countries such as France and Italy around the literature-education axis can cause effective changes for the image of the country. School syllabus or foreign language education and reading literature in general is a program that takes a long time, even many years. Making the most of this program is a very good tool for a strong cultural diplomacy.

Keywords: Cultural diplomacy, literature, Language Teaching, French diplomacy

1. Giriş

Diplomasi kültürel diplomasinin etkilerinin önemini anlamamızı sağlayan birçok nitel ve nicel verilere sahiptir. Çeşitli veriler ışığında başarılı alanlar saptanır ve o alanlarda daha yoğun ve derin çalışmalar ülkelerin diplomasi yönetimleri tarafından sürdürülmektedir. Söz konusu diplomasi ve kültürel diplomasi araçları ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir. Dünya’da her ülke başarılı bir kültürel diplomasi veya kültürel diplomasi geleneğine sahip değildir. Bu alanda başarılı ve örnek alınabilecek ülkelerin sayısı günümüzde halen bir azınlık olarak değerlendirmek mümkündür. 21. Yüzyılda Türkiye’nin de bulunduğu bu ülkeler arasında Fransa’nın yeri ve kültürel diplomasisi oldukça önemlidir. Fransız Dışişleri Bakanlığı’nın verilerine göre² Fransa Dünya’da Amerika ve Çin ile en çok Büyükelçilik ve Konsolosluk ağına sahip ülkelerden biridir.

Günümüzde kültürel diplomasi tanımları ve kullanılan araçların çeşitliliği ve yeniliği göz önünde bulunsa da Fransa gibi yüzyıllardır diplomasi geleneği olan ülkelerin uzun süredir başka ülkeler üzerinde kurmak istedikleri kültürel ve entelektüel etkiler gerçekleştirmek için kullandıkları önemli araçlar bulunmaktadır. Bu araçların başında edebiyat ve dil eğitimi/öğretimi bulunmaktadır. Bunları gerçekleştirmek için ise Fransa gerekli altyapıyı oluşturmakta ve destek vermektedir. Bunu da istatistiksel olarak da desteklemektedir, örneğin Fransa’nın Dünya’da 137 Kültür Etkinlikleri ve İş Birliği Servisi, 96 Fransız Kültür Merkezi ve 135 Ek Bina, ve 832 *Alliances Françaises* dil kursları bulunmaktadır (diplomatie.gouv.fr). Bu sayılarla Fransa Dünya’nın en büyük kültürel ağından faydalanmaktadır. Fransız Kültür Merkezleri doğrudan Fransız Büyükelçiliklerine bağlıdır.

2. Fransız Kültürel Diplomasisi

Fransız diplomasi tarihinde önemli bir yere sahip olan ve 19. Yüzyıl Fransız diplomasisinin kurucularından sayılan Dışişleri Bakanı Talleyrand Büyükelçilerine “Fransa’yı sevdiren” derdi. Talleyrand döneminde diplomasinin hedefi öncelikle yabancı saraylarda dost edinmekti ve bu dostları etkileyebilecek için en iyi araç kültürdü. Fransa, kuşkusuz, kelimenin tam anlamıyla kültürel diplomasiye önem veren ve bunun diplomasi ve ülke menfaatleri için önemini farkına varan ilk ülkelerden biridir. İki alan arasındaki ilişki edebiyat dünyası ile diplomasi arasında son derece güçlü bağlantıların 15. Yüzyıl sonlarına doğru Eski Düzen (Ancien Régime) dönemi kadar eskidir (Lane, 2017).

Fransa ile kültürel diplomasi arasındaki bu ilişkinin bir başka kilit noktası da dilsel iş birliğini güçlendiren en önemli iş birliği ve kültürel eylem hizmetleri ağını, kültürel Enstitüleri (Instituts Culturels) ve *Alliances Françaises*'i harekete geçirmesidir. Fransa'nın kültürü ve Avrupa'nın dört bir

² https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/feuille-de-route-influence_print_dcp_v6_cle8f2fa5.pdf

yanından gelen usta ve öğrencilerin Paris Üniversitesine gelişiyle Fransa Avrupa'yı kültürüyle etkilemeye başladı. Vatikan Fransa'nın sınırlarının ötesinde yaratılan bu imaj nedeniyle Kanuni Sultan Süleyman'ın 1535'te I. Fransuva (François I^{er}) ile imzaladığı antlaşmayı resmi olarak tanımak zorunda kaldı (Lane,2017). Bu ittifak, Osmanlı'nın Balkanlar'a hâkim olduğunu ve Viyana kuşatmasını hazırladığı bir dönemde, Hristiyan Avrupa'nın eleştirilerine neden olmuştur. Kısaca Fransa'nın eğitim ve kültür seferberliği olmasaydı Vatikan Fransa'yı bir Hristiyan aktör olarak görmeyebilir ve Osmanlı İmparatorluğu ile Fransa arasında imzalanan antlaşmayı tanımayabilirdi.

3. İtalya'nın Fransa'daki imajındaki değişimler ve nedenleri

Kültürün tanınıyor ve beğeniliyor olmasının diplomaside etkili olmaya başlaması da Rönesans (Renaissance) ile Fransa'da yine 16. Yüzyılda da ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi ise Osmanlı ile müttefik olan ve Fransa'ya Rönesans'ı getiren kişinin aynı kral olması: I. Fransuva Fransa tarihinde Sanat Tarihi ile krallar arasında sıkı bir ilişki mevcuttur. Bu alanda I. Fransuva Fransa'da keşfin, antik metinlerin, anıtların ve nesnelerin tekrar yorumlanmasının kralıdır. XIV. Yüzyılın başlarında İtalya'da (Floransa) başlayan Rönesans, İtalya ile Fransa arasındaki savaşlar sonunda XV. Yüzyılda etkileri Fransa'da görülmeye başlanacaktır. Ayrıca I. Fransuva eserlerinden etkilendiği Leonardo Da Vinci gibi ünlü sanatçıları kendi şatosunda saray ressamı olarak davet etmiştir. Burada bir kamu diplomasinin aksine bir kişinin (kralın) inisiyatifi ön plandadır. Diğerinin (farklı kültür, ülke) imajı her şeyden önce siyasi konjonktüre bağlıdır ve bu yeni kültür/ ülke özellikle edebiyat ve eğitim gibi etmenlerle aktarılmaktadır. İki ülke arasındaki bu etkileşimler zamanla çeşitli toplumsal ve tarihi/siyasi olaylara bağlı olarak değişebilmektedir.

Örneğin Rönesans döneminde Fransa'da olumlu olan İtalya "imajı" başka bir dönemde olumsuz olabilmektedir. Ülkelerin değil imajları kendileri çok kısa sürede bile farklı yapılara ve imajlara bürünebilmektedirler. Örneğin 19. Yüzyıldaki liberal İtalya, iki Dünya savaşı arasında Faşist, 1945'ten sonra da cumhuriyetçi olmuştur. Bu değişim de ülkenin diğer ülkelerdeki imajını tamamen değiştirmektedir. Emile Zola ve Stendhal gibi birçok ünlü yazar da eserlerinde hiç görmedikleri İtalya'yı olumlu betimleyeceklerdir ve Okullardaki coğrafya ve tarih dersleri doğal ve estetik zenginliklere yer vereceklerdir (Milza: 1994). Yabancıların ve yabancı ülkelerin bir imaja bağlı olmaları toplumların ortaya çıkmaları kadar eski sayılabilir. Yabancıyı anlatmak, onun farklılıklarını ortaya koymak bir bakıma kendini anlatmaya eşdeğer olmaktadır, bu sayede kendi toplumunun sınırları ve ortak yanlarının altı çizilmiş de olur.

Fransa ile İtalya arasındaki bu örneklerin oldukça ilginç olmalarının nedeni ise İtalya'nın yakın tarihte ve Dünya Savaşları gibi önemli olaylarda siyasi olarak birçok kez saf değiştirmiş olmasıdır. Siyasetin imaj üzerinde ne kadar etkili olduğunu gösteren bir örnek olmakla birlikte değişimlerin ne kadar hızlı olabileceğinin de kanıtı olabilmektedir. Edebiyatın ve sanatın toplumsal hafıza ve toplumsal zihniyet üzerinde oluşturduğu etkide ciddi değişiklikler ortaya çıkabilir. Örneğin edebiyatın içerisinde ve sanattaki olumlu İtalya imajı Fransa'da ve İtalya'nın genel olarak Fransa'daki imajı İtalya'da faşistlerin ve Mussolini'nin ortaya çıkmasıyla son bulmuştur. Bu son durum ise İtalya'nın saf değiştirmesi ve Muslininin tarih olmasıyla da tekrar değişecektir. İkinci Dünya savaşıdan sonra Fransa'daki birçok edebi eserlerde fakir, acı çeken, zavallı bir İtalya imajı oluşmaya başlasa da 60'lı yıllarının ekonomik başarısı İtalya'nın bir sanayi devleti olma efsanesini doğuracaktır. Söz konusu "İtalyan mucizesi" Fransa'daki tüm coğrafya ve tarih ders kitaplarında yer alacaktır. Bu ekonomik gelişim ve kökten yapısal değişikliklere rağmen modernleşmiş İtalya Fransızların büyük çoğunluğu için her zaman olduğu gibi her şeyden önce bir "güney ülkesi" olmaya devam edecektir. Kültürel mirasının ve doğal güzelliklerine

hayranlık duyulan, insanları “sıcak kanlı” ve misafirperver oldukları bir “müze devlet” olmaya devam edecektir. Fransa’daki savaş sonrası milliyetçi dalga ise (De Gaulle Fransası dönemi) bu önyargıları daha da somutlaştıracaktır. İtalya’nın imajı 1860’ta başlayarak (İtalya’nın birleşmesi) günümüze kadar inişler ve çıkışlar görmüştür (Damiani, 1966).

İtalya imajı üç temel etkene bağlıdır: birincisi İtalyan devletinin ve İtalya’nın çeşitli Fransız medyalar tarafından ortaya konulan olumlu ya da olumsuz İtalya imajının Fransa’daki İtalyanlar üzerindeki etkisi, ikincisi ise Fransa’ya göçmen olarak gelmiş İtalyanların genel olumlu ya da olumsuz imajı (genelde olumsuz). İtalya Fransa’nın aksine Sanayi devrimini daha geç gerçekleştirmiş olması (ancak 19. Yüzyılın sonlarına doğru) Fransa’daki İtalya imajına ayrıca zarar veren bir etkidir. Fransa’daki İtalyan göçmenlerin gelişi üç ana dalga ile özetlenebilir: Birinci Dünya Savaşı sonrası (1919), İkinci Dünya Savaşı sonrası (1945-1962) ve yetmişli yılların göç dalgaları. 19. Yüzyılın sonunda Fransa’da yerleşen olumsuz İtalyan imajını ilk göç dalgası değiştirmiyor ve oldukça olumsuz önyargılara son vermiyor. 19. Yüzyıl sonlarında karakter kadar fiziksel bir önyargı da söz konusudur: İtalyanlar esmer, tüylü, pis, Levanten ve Osmanlı İmparatorluğuna yakın.

Fransız ulusal basını tarafından kullanılan bu endişe verici imaj zamanla halk arasında da yerleşiyor. Fransa’ya gelen İtalyanlar bu önyargıları kırmıyor ve 1922 yılında Mussolini ve faşistlerin İtalya’da iktidarı kazanması ise Fransız halkı için bütün bu önyargıları doğrular nitelikte olacaktır. İkinci dalga ise ekonomik bir göç dalgası olacaktır. Genelde genç, bekar ve grup halinde yaşayan İtalyanların imajı ortaya çıkacaktır (Damiani, 1996).

İtalya’nın imaj değişimi (olumsuzdan olumluya doğru ilerlemesi) daha çok İtalya’nın önemli bir ekonomik kalkınma yaşamıyla başlar (İtalyan mucizesi) ve bu gelişim İtalya’yı Fransa’ya yaklaştırır. Gelişen İtalya’nın Turizm sektörünün de gelişmesiyle İtalya’ya giden ve ülkeyi keşfeden Fransızların sayısı artmaktadır. Fransızlar üzerindeki bu olumlu imaj Fransa’daki İtalyan göçmen ve çalışanlara da yansımaktadır: gelişmemiş bir ülkeden değil beğenilen bir ülkeden gelmektedirler. Ayrıca uzak doğudan gelen göç dalgaları ile İtalyan bir Belçikalı kadar yakın görülmektedir, artık son gelen değildir. İtalyanların Fransız toplumuna uyum sağmaları, dili konuşmaları, çocuklarının iyi bir eğitim almalarının yanı sıra en önemli etkenlerden biri de iki ülke arasında uzun süre herhangi bir gerginliğin olmamasının önemli bir katkısı olmuştur. Farklılıkların olmasına rağmen yine de süreç bazında ve göç dalgaları arasındaki farklar ele alındığında Fransa’daki İtalyanlar ile Almanya’daki Türk göçmenlerin sosyal entegrasyonunun kuşaklararası etkileri arasında, özellikle sürecin başlangıcında, ciddi benzerlikler bulunmaktadır. 19. Yüzyılın ve 20.yüzyılın ilk yarısının olumsuz imajı bitmiş olsa da en ufak bir krizde ortaya çıkabilmektedir, Fransız medyalar olumsuz, tembel, rüşvetin de hâkim olduğu 19. Yüzyıldan kalma reflekslerini ortaya koyabilmektedirler. Fransa teknik olarak kültürel diplomasiye önem veren ve uygulayan ilk ülkelerden biridir. Bunun nedenleri arasında Orta çağda edebiyat dünyası ile diplomasiinin birbirinden oldukça etkilenmeleridir (Lane, 2017).

4. Fransa’da Diplomasi ve Edebiyat İlişkisi

Fransa’da Orta Çağdan beri edebiyat ile diplomasi arasındaki ilişkinin sonucu birçok yazarın diplomatik görevlere atanmaları en büyük göstergedir. Diplomatik misyonları yazarlara teslim etmek eski bir Fransız geleneğidir. Örneğin ünlü yazar *Chateaubriand* 1803 yılında *Napolyon Bonapart* tarafından o dönem en önemli Fransa Büyükelçiliğinin bulunduğu Roma’ya birinci kâtip olarak atanmıştır, *Stendhal* ise 1830’da Trieste’de konsolos olmuştu. Daha sonra *Paul Claudel* 1890 yılından 1935 yılına kadar Dünya’nın birçok ülkesinde birçok farklı diplomatik göreve atanacaktır¹.

Diğer bilinen önemli isimler ise *Paul Morand*, *Jean Giraudoux*, *Saint-John Perse*, *Roger Peyrefitte* ve Los Angeles'te konsolosluk görevine atanan *Romain Gary*. Yazarların diplomat olmaları veya diplomatların yazar olmaları dışında kültürel diplomasiyle olan en önemli bağlantı kültüre verilen değer ve kültürün anlatılmak istenmesi. Diplomat ve Frankofoninin önemli temsilcilerinden olan Albert Salon "kültürel eylemi" (action culturelle) "her türlü Fransa'nın ve Fransızların Dünya'da ve yabancılarla geliştiren ve katkıda bulunan her türlü temel veya aracı eylem ve etki" olarak tanımlar (Salon, 1983:13).

Fransa kültürel diplomasiye kamu alanında olduğu kadar özel sektörde eserleriyle, edebiyatıyla, sinemasıyla, diplomatik ağlarıyla, kültürel temsilcileriyle, yazarlarıyla, sineması, sanatı, spor, felsefe, bilimsel ilerlemeler ve sanayisi gibi birçok farklı alan kültürel diplomasisine katkıda bulunmaktadır.

Devletin bu konuda farkındalığı oldukça eski dönemlerde bile arşivlerde yer almaktadır, örneğin 1920 yılındaki Meclisteki Bütçe raporunda yer alan ifadeler bunu kanıtlar niteliktedir.

Edebiyatımız, sanatımız, sanayi medeniyetimiz, fikirlerimiz uzun süre yabancı devletler üzerinde her zaman önemli bir etkileri olmuştur. Üniversitelerimiz, yurt dışındaki okullarımız Fransa lehine ciddi propaganda araçlarıdır. Söz konusu bu araçlar kamu ve Devletimiz için ciddi bir silahtır. Bu nedenle Fransız Dışişleri bakanlığı ve yurtdışındaki görevlileri Fransız entelektüel etkiyi mutlaka ilham alınması için etkinlikleri yönetmeli ve kontrol etmelidir (Salon, 1981)³.

1920 yılında hazırlanan bu raporda da görebileceğimiz gibi, Fransa 1920 yılından itibaren birçok kültürel diplomasi aracının altını çiziyor. Ayrıca bu rapor yurt dışındaki okulların önemine değinerek eğitimin de Fransız diplomasinin önemli bir parçası olması gerektiğini belirtiyor. Günümüzde birçok önemli diplomasi ve kültürel diplomasi ülkesi ve gücünün önem verdiği bu eğitim ve öğretim alanlarına 20. Yüzyılın başlarında başladığını kanıtlamaktadır.

Birinci Dünya savaşı sonunda Fransa Dünyada sahip olduğu bu kültürel sempatiyle yetinemeyeceğini ve artık etkili bir kültürel diplomasiye sahip olması gerektiğinin ve bunun için deyim yerindeyse ne gerekiyorsa yapmanın ne kadar önemli olduğunun farkına varmıştır. Artık kültürel diplomasiye hem insani hem de maddi desteği organize bir şekilde devlet vermeliydi. Uygulanan strateji ve politikalara göre, özellikle hükümetlere göre kültürel diplomasiye ayrılan bütçeler farklılık gösterecektir. Uzun süre hükümetlerin kültüre ve kültürel diplomasi vizyonlarına bağlı olarak bu alana verilen önem farklılıklar gösterse de kültürel diplomasinin belirgin bir yapıya oturtulması daha çok yeni sayılabilir. 2010 yılında Devletin yurtdışındaki eylemleriyle ilgili yeni bir kanun yeni kültürel diplomasinin uygulama organlarını oluşturmaktadır.

Kültürel diplomasinin aktörleri devlet içerisinde üç kuruma devredilmiştir. Bu yeni programa göre Fransız Kültür Merkezi Fransız dilinin ve kültürünün tanıtımından sorumludur, Uluslararası Fransa Ekspertiz kurumu (FEI) tüm Dünya'nın Fransa'nın teknik desteğini gerçekleştirmekle görevli bir kurumdur ve *Campus France* Fransız Eğitim sisteminin ve Fransa'ya üniversite öğrencilerinin gelişini kolaylaştırmak ve Fransız eğitim sistemini ve okullarının tanıtımını yapmakla sorumlu kurumdur.

Yıllar boyunca sürekli özellikle eğitim ve kültür kurumlarının yapısı ve adları sürekli değişmiştir. Amaç ise Fransa'ya tüm Dünyadan en iyi yetenekleri getirmek ve bunu yaparak ülkenin çekiciliğini artırmaktır. Artık Türkiye'nin de *Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı* ile birkaç yıldır gerçekleştirdiği

³ <https://societe.paul-claudel.net/homme/diplomate/>

iyi öğrenci ve yetenek çekme politikası Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık, Kanada, Avustralya, İspanya ve Fransa olmak üzere tüm önemli kültürel diplomasi ülkelerinin başlıca hedeflerinden biridir.

Bu ülkelerin bazıları bunu doğrudan veya dolaylı ekonomik bir avantaja, bir getiriye dönüştürmektedir. Örneği eğitimin paralı olduğu Amerika'da bir milyona yakın yabancı öğrenci bulunmaktadır ve bunların ekonomiye getirişi yaklaşık 45 milyar dolardır⁴. Fransa'da ise eğitimin genelde bedava olması yabancı öğrenciler için kolay alınan burslarla desteklenmesine rağmen 7 milyona yakın öğrencinin ekonomiye getirişi 5 milyar Euro civarındadır⁵. Bu öğrencilerin ekonomi ve kültür dışında katkıları da apayrı inceleme konusudur ve uzun vadeli bir öneme sahiptir⁶.

Fransa için edebiyat ve edebiyatın çekiciliği her zaman önemli bir diplomatik silah olmuştur ve büyük ihtimalle olmaya devam edecektir. Fransa kültürel diplomasının alan ve araç olarak öncü ülkelerden biri olmasına rağmen resmi olarak "kültürel diplomasi" deyimini çok yeni sayılır. "Kültürel diplomasi" kalıbı resmi olarak ancak 2011 yılındaki Fransa'nın kültürel ve bilimsel diplomasisi adlı bir konferansta ele alınmıştır ve dijitalin, çevirinin, Fransız edebiyatının, sinema, yayım, müzik, ayrıca yeni bir alan olan video oyunları gibi Fransız kültür endüstrisinin devlerinin önemini altı çizilmiştir (Lane, 2017).

Edebiyatın nasıl önemli bir diplomatik araç olabileceğinin göstermek birkaç somut örnekle de mümkündür. Fransız diplomasının yeterli olmadığı ve manevra alanı bulamadığında kültürel diplomasının ve edebiyatın devreye girdiğini biliyoruz. Tarihteki iyi örneklerden biri 1925'teki Berlin'deki Fransa Büyükelçiliği'dir (Aballéa,2017). Birinci Dünya Savaşından çıkan Almanya ve Fransa'nın ilişkileri doğal olarak savaştan sonra kötüdür ve iki taraf büyük kayıplar sonucunda nefretle doludur diyebiliriz. Fransız Dışişleri Bakanlığı ilişkileri tekrar canlandırmak için somut bir adım atması gerektiğini bilmektedir ama bu hedefe yönelik resmi olarak adım atmak oldukça zordur. Berlin'deki Fransa Büyükelçiliği ünlü Fransız şair *Paul Valéry*'yi konferanslar ve etkinlikler çerçevesinde Berlin'e davet etmiştir.

Bu etkinliklerle birlikte Alman basını Fransa ile savaş sonrası soğuk ilişkilerin artık bittiğinin haberini yapmak için sabırsızlanıyordu. Haksız da sayılmazdı çünkü Alman başkentinde Fransa ile Almanya arasında en son etkinlik on iki yıl önce 1914 yazında gerçekleşmişti. Bu olayda Fransa belki de ilk defa kültürel diplomasiye başvurmamış olsa da ilk defa bilinçli bir şekilde durma noktasına gelmiş diplomatik ilişkileri tekrar canlandırmak için kültürel diplomasiyi kullanmıştır (Aballéa, 2017).

Fransız kültürel diplomasının çok farklı ve çeşitli kültürel diplomasi araçları vardır. Sayabileceğimiz en önemli araçlar Fransız Kültür Merkezleri, öğrenci değişim programları, öğrenci bursları, yurtdışındaki Fransız okulları, Fransız dili ve edebiyatının tüm Dünya'da beğenilmesi, Fransız giyim markaları, turizm, klasik Fransız şarkıları, yazarlar, gastronomisi, vs. Bütün bu artıları bir araya getirebilecek ve hepsinden faydalanacak olan bir alan da eğitim alanıdır. Fransız dili eğitimi ve eğitim programlarında bütün bu alanları bir araya getirme gücüne sahip bir alan oluşturmaktadır.

Genel söylemler yerine Fransız Dış ve Avrupa İşleri Bakanlığı'nın 2023 raporuna bakacak olursak bu konuda resmi makamların konuyu nasıl ele aldıklarını yakından görme imkânımız olacaktır. 185 sayılı

⁴ Fransızcadan Çevirimiz

⁵ <https://www.iie.org/research-initiatives/open-doors/economic-impact-of-international-students/#:~:text=The%20continued%20growth%20in%20international,the%20U.S.%20Department%20of%20Commerce.>

⁶ https://ressources.campusfrance.org/publications/observatoire/fr/impact_economique_etudiants_internationaux_f r.pdf

Diplomatie culturelle et d'influence adlı bu raporun önemi ise Fransız dilinin kültürel diplomasi makinesinin içerisindeki rolünü tanımlamış olmasıdır.

Söz konusu raporda daha önce bahsettiğimiz alanları kullanarak Fransa'nın bir çekim merkezi olması hedeflenmektedir. Rapor ayrıca konunun ve hedefin daha iyi anlaşılması için dışişleri bakanının bir sorusunu ön plana çıkarmaktadır: “*Gelecekte Fransa'ya sevecek ve Fransa'ya bağlı olacak olan nesilleri hazırlıyor muyuz?*”. Bu soruyla birlikte aslında Fransa'nın diplomatik geleneğinin devam ettiğini görebiliyoruz. 1815 Viyana Kongresi'nin mimarlarından ve ünlü Dışişleri bakanı olan Charles-Maurice de Talleyrand'ın Büyükelçilerine söylediği meşhur sözünün “Fransa'yı sevdiren” devamı niteliğindedir. Bu söz kültürel diplomasi'nin hedefini de özetleyen niteliktedir. Ayrıca raporda, günümüz Fransız Dışişleri Bakanı Catherine Colonna Talleyrand'ın bu sözünü günümüze uyarlayan bir ek yapmaktadır: “Bu alanda ve başka alanlarda geçmişin kazanımlarıyla yetinmemiz bizi çöküşe mahkûm edecektir”. Bu ayrıntıyla Dışişleri bakanı önemli bir mesaj vermektedir: Evet Fransız kültürünün ve Fransızcanın avantajları vardır, uzun zaman elde edilen önemli bir başarısı vardır ama günümüze ve küresel dünyaya uyum sağlanmazsa bunun kaybolması kaçınılmazdır. Bu çerçevede gelişim ve yenilik kaçınılmazdır. Bu hedef Fransa'nın artık edebiyatı, yazarları, kültürel diplomasi için kaçınılmaz olan araçlarını kullanmayacak anlamına gelmiyor, sadece artık bunlarla yetinemeyeceğini vurguluyor. Fransa bu değerlerini ya farklı kullanacak ya da farklı bir çerçevede eklemeler yaparak kullanacaktır.

Fransız kültürel diplomasi günümüzde Fransız diline, edebiyata, aydınlanmaya, evrensel yazarlarını kullanıyorsa bunu Fransız dili eğitimi ve öğretimi alanında da yapmaktadır (*Français langue étrangère*). Fransızca öğreten kitaplarda (*méthodes*) bu zengin malzeme güzel metin ve görsellerle desteklenmekte, Fransızca öğrenen öğrenciler güzel Paris, Eyfel kulesi, peynir ve çeşitli kültürel öğeler kullanılarak öğrenme isteği artırılmak hedeflenmektedir.

5. Fransız kültürel diplomasi ve dil eğitimi ilişkisi

En ilgi çekici olan ise günümüzde de büyük diplomasi üzerinde durduğu bu eğitim, dil ve edebiyat üçlemesinin avantajlarının kullanımının uzun yıllardır Fransız diplomasi tarafından kullanılıyor olmasıdır. Örneğin 1962 yılında basılan *Culture et civilisation françaises* adlı Fransızca öğretmek için hazırlanmış kitapta bütün bu kültürel diplomasi inceliklerinin farkında olduğu görülmektedir. O dönem UNESCO'da görevli Fransa Eğitim, Bilim ve Kültür Komisyonunun Genel Sekreteri olan Yves Brunsvick'in kitaptaki ön sözü önemli bir yere sahiptir ve Fransa'nın kültürel diplomasi alanındaki bilgisini ve tecrübesini özetlemektedir. 20. Yüzyılın ortalarında hazırlanan bu eserin Fransız edebiyatını çeşitli bölümlerde ve paragraflarda ele alırken farklı dönemlerin edebiyatını ele aldığı (klasik ve çağdaş) ve farklı dünya görüşüne sahip yazarların da kullanıldığı görülmektedir. Örneğin başkanı Charles de Gaulle olan dönemin sağ partisi *Yeni Cumhuriyet için Birlik* (Union pour la nouvelle République) partisi yıllarında hazırlanan bu kitap De Gaulle'ün en büyük “düşmanları” Jean-Paul Sartre gibi yazarların eserlerine yer verilmiştir, ya da dönemin sağ hükümetine rağmen Emile Zola, Albert Camus gibi sol eğilimli önemli yazarların eserlerine de yer verilmiştir. Bu önemli ayrıntının yine Fransız Diplomasi'nin klasik yapısından kaynaklandığı düşünülebilir. Bir yandan önceliğin Talleyrand'ın istediği gibi Fransa'yı sevdirmenin olduğu unutulmamış diğer yandan ise Kardinal Richelieu'nün “*Raison d'Etat*”sının (hikmet-i hükümet) halen yürürlükte olduğu söylenebilir. Bu öğretilere göre öncelik her zaman yöneticilerden çok ülkenin menfaatindedir (Kessinger, 2000: 43).

Kitaptaki başlıklardan hareketle burada söz konusu olan sadece Fransız tarihini özetlemek değil, aksine çeşitliliğe ve düşünce eğilimlerinin zenginliğine vurgu yapmaktır. Ayrıca Brunsvick Fransızcanın Batı

Dünyasının tarihinde yüzyıllar boyunca önemli bir rolü olduğunu vurgularken yeni genç devletlerin de ortak düşünme aracı olacağını da eklemektedir. Böylece Fransa ve Fransızca iki farklı Dünyaya sahip çıkmaktadır: eski (Kıta Avrupası) ve yeni Dünya. 508 sayfalık bu eserde dilin en önemli görevine de atıfta bulunmaktadır: iletişim. Fransızca sayesinde coğrafi, siyasi engeller aşılarak tüm Dünya’da Fransızca konuşan milyonlarla iletişim kurulabilecektir. Bu iletişim kendi merkezine ise “kültürü” yerleştirilmiştir, buna göre yabancı dil öğrenmek her şeyden önce kültürünü ve bilgisini geliştirmektir.

Kitabın başlığı “Kültür ve Medeniyet” (Culture et Civilisation) olduğundan kültür ve medeniyet arasındaki fark da vurgulanmaktadır. Kitabın giriş bölümündeki tanıma göre “medeniyet” farklı toplumların bağlı oldukları evrensel değerler ve onu kabul edenlerden ortak davranışları gerekli görürken, “kültür” daha öznel, herkesin katılmadığı kişisel değerlere yer vermektedir. Bu çerçevede iyi bir diplomatik aracın yapması gereken ise bu iki kavramı en iyi şekilde kullanmaktır. Nasıl ki bir kompozisyonda tez ve antitezin bir arada olması sentezi, dolayısıyla ikna etme ve tarafsız (nötr) olduğunu gösteriyorsa, medeniyet ve kültür kavramlarını bir arada kullanmak kültürel diplomasi hedeflerine daha uygun bir diplomatik araç olacaktır. Bu inceleme sonucunda söz konusu kitabın medeni konseptlerle Fransız eser ve yazarlarını çok iyi kaynaştırdığı görülmektedir.

Böylece kitapta Fransa’dan resimler, fotoğraflar, Fransız edebiyatının genel görünümü bulunmaktadır. Evrensel değerler ne kadar hedeflense de kültür ve medeniyet konularının hepsi Fransız yazarlar ile ele alınmaktadır. Örneğin günümüzde kullanılan yeni Fransız dil eğitimi kitaplarında belli kavramları anlatmak için Amerikalı veya Rus yazarların (veya sanatçıların) eserlerinden alıntı yapılabildiği görülmektedir.

Ayrıca kitap, gösteri yaparcasına birçok önemli Fransız yazara ve eserlerine yer vermektedir: örneğin *Charles Baudelaire, Gustave Baudelaire, Emile Zola, Jean-Jacques Rousseau, Paul Valéry, Sartre*, vs. Ayrıca Almanya, İngiltere, İspanya, Afrika, SSCB, Çin, Japonya, Amerika Birleşik Devletleri, Polinezya, Grönland gibi farklı coğrafyalar ve ülkeler betimlenirken bu ülkelerde yaşamış olan *Ionesco, Stendhal, Gary, Malraux, Du Bellay, Claudel* gibi ünlü Fransız yazarlar kullanılarak yapılmaktadır.

Başka bir bölümde ise yine okuyucu/öğrenenlere önemli bir mesaj verirken *René Descartes, Blaise Pascal, Henri Bergson, Montesquieu, Voltaire, Sartre, Camus* gibi önemli Fransız filozoflara yer verirken başka bir bölümde *Victor Hugo, Chateaubriand, Arthur Rimbaud, Guillaume Appolinaire, Paul Eluard* gibi önemli Fransız şairlerine yer vermektedir. Bunlara *Picasso* ve *Renoir* gibi yüzyılın önemli ressam ve sanatçıları eklenirken *Le Corbusier* gibi dünyaca ünlü bir Fransız mimara da yer verilmektedir. Ders kitabı böyle bir çeşitlilik vererek birçok mesaj verirken belli bir alanda (sosyal bilimler) gücünü açıkça sergilemektedir.

İncelediğimiz bu Fransızca öğretim kitabının “kendi ülkesini ve kültürünü tanıtmaya prensibine” benzer bir şekilde, günümüzde de başka dillerde de yabancı dil öğretim kitapları da buna çok benzer yöntemler geliştirmişlerdir. Örneğin, İtalya’da “*Qua e la per l’Italia B1/C1, Viaggioattraverso le regioni italiane*” İtalyanca öğretim kitabı içerisindeki 20 bölümde her bölümde İtalya’nın farklı bir bölgesine ayrılarak o bölgenin şehirlerine, kültürüne ve özelliklerine vurgu yaparak İtalyanca öğretmektedir. Örneğin ilk bölüm grameri, metinleri ve örnekleriyle Venedik bölgesi hakkında bilgiler verirken yedinci bölüm Lazio bölgesi ve Roma’ya ciddi yer ayırmaktadır. Kitabı bitiren bir öğrenen/öğrenci İtalya hakkında çok ciddi bir bilgiye sahip olacaktır.

Ayrıca, İspanyolca “*Cultura En el mundo hispanohablante A2/B1*” adlı İspanyolca öğretim kitabı ise benzer bir kültürel yöntem kullanmaktadır. İspanyolca bu yöntemde ise 25 bölümde İspanyolca konuşan farklı ülkelere yer verilmekte ve bu ülkeler metinlerle, dil bilgisiyle ve çalışmalarla ayrıntılı bir şekilde tanıtılmaktadır. Bu yöntemle, İspanyolcanın ne kadar önemli ve geniş bir coğrafyanın dili olduğunu gösterebilmek istenmektedir.

6. Sonuç

Bütün bu örnekler edebiyat ile kültürün, edebiyat ile eğitimin ve yabancı dil öğretiminin, edebiyat ve eğitimin kültürel diplomasi için ne kadar değerli ve etkili araçlara sahip olabileceklerini göstermektedir. Bunların kullanımı ve zenginlikleri ülkelere göre farklılıklar gösterecektir. Bu örnekler eski olsa da “demode” değildir. Günümüz kültürel diplomasi tanımları altmış yıl önce hazırlanan bu kitapta gördüğümüz birçok özelliğin kullanımını desteklemektedir ve hedeflemektedir. Bu ders kitabını günümüzde dil eğitim alanında kullanılamaz kılan en büyük etkenlerden biri ise çok fazla bilgi içermesi, ciddi bir üslup kullanılması ve gereksiz ayrıntıların çok olmasıdır. Günümüz modern dil yöntemlerindeki gibi iletişim ve eylem hedeflenmemektedir. Sadece bilgi aktarımı ve dil bilgisi hedeflendiğinden bu yöntem günümüz metodolojileri için hiç uygun bir malzeme değildir. Belki de günümüz modern dil kitaplarının (metod) en büyük eksiklikleri de oldukça önemli bu zenginlikleri yeterince kullanamamalarıdır.

Bu araçların iyi değerlendirilmesi ve modern bir görünüme kavuşturulması oldukça etkili bir eser yaratabilir. Fransa gibi zengin altyapıya sahip bir ülkenin en çok zorlanacağı belki de bu yazarlar ve kavramlar arasında seçim yapmak olacaktır. Bunu yaparken belli yazarlara ve ekollere ayrıcalık tanımak gerekli olabilecektir. Ayrıca hedef kitlenin (public cible) coğrafyası önemli olabilmektedir. Örneğin günümüz “yabancı dil eğitiminde” uzmanlaşmış yayınevleri belli coğrafyalara göre farklı kitaplar hazırlamaktadır. Bir kitap Uzak Doğu’da başka bir kitaba göre daha uygun olup o bölgedeki okullarda daha çok kullanılabilmektedir.

Fransa kadar yazarı veya kültürel zenginliği olmayan ülkeler ise, örneğin İtalya veya İspanya da bu konuda çok güzel dil eğitim kitapları hazırlayarak kendi yazar, ülke, kültür tanıtımlarını bir arada yapan eserler çıkarmaktadırlar.

Örnek verdiğimiz İtalya ve İspanya örnekleri Fransa’nın yarım asır önce kullandığı kültür ve zenginlik öğelerini günümüzde farklı ülkeler farklı yönlerini vurgulayarak (bölgeler, kültür, ortak bir dil kullanan ülkeler vs.) kendini en iyi şekilde tanıtmak ve hedef kitleye (öğrenen ve öğrenci) en iyi izlenimi vererek mümkün olduğunca etkilemeye çalışmayı hedeflemektedir. Ülkelere ve dillere göre nitelik ve nicelik konularını bir kenara bırakırsak, söz konusu eser tüm kültürel diplomasi için geliştirilmesi ve günümüze uyarlanabilir bir örnek teşkil ettiğini ifade edebiliriz.

Gördüğümüz edebi ve kültürel değerlerin yabancı dil derslerinde kullanılması oldukça önemlidir ve kültürel diplomasi bakımından verimlidir. Her ülkenin Millî Eğitim Bakanlığı yabancı dil eğitiminde farklı bir izleniye kullansa da hepsi en az birkaç yıl yabancı dil eğitimine yer vermektedir. Diğer kültürel diplomasi araçlarına göre (örneğin sergi, resepsiyon, gösteri, tiyatro gibi) yabancı dil eğitiminin en büyük avantajı uzun süreli olması olabilir. Bu sürenin en iyi şekilde kullanılması gerekmektedir. İyi okullar, öğretmenler, burslar, ortaklıklar ve çeşitli destekler dışında iyi hazırlanmış bir yabancı dil öğretim kitabı (metodu) da oldukça önemli bir yere sahip olabilmektedir.

Kaynakça

- Chaubet, F., Martin, L. (2011). *L'action culturelle et la diplomatie publique de la France*, Histoire des relations culturelles dans le monde contemporain, Armand Colin, Paris.
- Damiani R., (2018). *L'image des italiens dans le Nord-Pas-de-Calais (seconde moitié du XIXe et XXe siècle)*, "Du macaroni au rital puis a l'italien", Rud Damianii Publication de l'Institut de recherches historiques du Septentrion, Lille.
- Faucard, B., (2011). *Cultura en el mundo hispanohablante A2/B1*, En Clave ELE, Espana
- Ginestier, P., Maillet, A., (1962). *Culture et civilisation françaises*, Didier, France.
- Kessinger, H. (2000). *Diplomasi*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Lane, P. (2017). *La diplomatie culturelle, un atout pour la France*. La documentation française.
- Milza, P., *L'image de l'Italie et des Italiens du XIXe siècle a nos jours*, Bulletins de l'Institut d'Histoire du Temps Présent, 1994
- Miraillet, M., *Présentation stratégique du projet annuel de performances*, Budget général, programme 185, 2023.
- Rizzo, G. (2011). *Qua e la per l'Italia, , Viaggioattraverso le regioni italiane* Alma Edizioni, Firenze
- Salon, A. (1983). *L'action culturelle de la France dans le monde*, Collection Francophonie, Fernand Nathan, Paris.

68. ისა ნეჯათი ბეის თეზქერე

Alkazar Aleko KAHIA¹Lile TANDILAVA²

APA: Kahia, A. A. & Tandilava, L. (2023). -ისა ნეჯათი ბეის თეზქერე. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1133-1140. DOI: 10.29000/rumelide.1285892

აბსტრაქტი

შუა საუკუნეების თურქული დივანის ლიტერატურის უმნიშვნელოვანესი წარმომადგენლის, რომელმაც ახალი სიციხე შთაჰბერა კანონიკურ და „იგივეობის ესთეტიკაზე“ განპირობებულ მხატვრულ აზროვნებას - ისა ნეჯათი ბეის ლირიკამ თავიდანვე მიიპყრო იმ ჟამინდელი პოეზიის აუცილებლობით შეპყრობილი არისტოკრატიის ყურადღება და თეზქერეების მუდმივი განჭვრეტის ობიექტად იქცა. ნეჯათის ჩვენამდე მოღწეულ ნაწარმოებთაგან ერთადერთი მისი დივანია, რომელიც თეზქერეჯი მუეიდზადზე აბდურაჰმან ჩელებიმ შეადგინა. პოეტის სამწერლობო ენა, განსაკუთრებით მის ყაზელებში, არის სადა, მარტივი და მსუბუქი. მისი პოეტური სტილი კი ძლიერი და შთაბეჭდავია. იგი ხალხური სიბრძნის წიაღიდან მომდინარეობს და ახლოს დგას მის ფსიქოლოგიასთან. განსაკუთრებით ბუნებისა და ნადირობის სცენების აღწერისას, მკაფიოდ იგრძნობა ადგილობრივ, ნაციონალურ ფერთა სიკაჰაზე, რომელიც დაცლილია არაბუნებრივი, თავსმოხვეული გრადაციებისაგან და აღსავსეა ცხოველი შეგრძნებებით. მისი პოეტური ენის მუსიკალურობა, თითქოს უჩუმრად მონატრებული ჰანგი იყო უკვე მონოლითად ქცეულ, მომოტონურად მჟღერ კანონიკურ პოეზიაში, ამიტომაც იგი სწრაფად მიწვდა ყველანაირი სოციუმის ყურს, ასეთივე დამახასიათებელი სემანტიკით კი ნებისმიერ სოციალურ საფეხურზე მდგომის გულსა და გონებას და ამიტომაც დიდხანს შემორჩა მის მეხსიერებაშიც. მე-15 საუკუნის სასაუბრო ენის დივანის პოეზიაში აუღერება, ანდაზებისა და ხალხური გამონათქვამების გამოყენება, ხალხური მეტაფორებისა და შედარებების თავისუფალი გადმოცემა, კავიესა და რედიფის თურქული სიტყვებით შერჩევა, თურქული არუზის დამკვიდრება, ეს ის ნაპერწკლებია ნეჯათის მიერ ანთებული, რომელზეც გაჩაღდა მე-20 საუკუნის ლიტერატურული რევოლუცია. ნეჯათის სალიტერატურო ენა იქცასინთეზად თურქული ხალხური და კლასიკური ენებისა და ცალკე მოვლენად თურქულ პოეზიაში, რომელსაც იყენებდნენ და ბაძვდნენ შემდეგი თაობების პოეტები. ნეჯათი ბეის დივანის არქიტექტონიკა არ დაურღვევია, პირიქით, მან შეავსო ის წყვეტა -სიცარიელე, რომელიც ხლეჩა და ორ პოლუსზე აყენებდა ერთი კულტურის ორ ლიტერატურას - ხალხურსა და კლასიკურს. შეიძლება ითქვას, მან პირველმა შეძლო გაბედვა ასწლეულებით ნატკეპნი დივანისათვის ახალი სული შთაბერა, რაც მომავალი თაობების ლირიკული აზროვნების შთაგონებად იქცა. მან შეძლო მისი პოეზია სასახლის დიდებულებას გასცლოდა და ბაზრებსა თუ ვიწრო ქუჩა-ბანდებშიც აუღერებელიყო. ნეჯათი თავის სიცოცხლეშივე იქცა პოეზიის დიდოსტატად და მის ლირიკულ სტილსა და პოეტურ ენას თავიდანვე გამოუჩნდნენ მიმდევრები. პოეტი პოეზიაზე და სხვა პოეტებზე თავის ერთ-ერთ ბეითში წერდა: „როგორც შაჰრის ლერწამი კალმის დარად სტრიქონს ვერ დაწერს, ისე განცხრომასა და სიხარბეს მიცემული ხელოვანი სიტყვას ვერ განადიდებს, ამიტომაც, ამა ქვეყნის სიამენი სხვა რამეა, ლექსის წერა კი, სხვაგვარი.“

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Batum Şota Rustaveli Üniversitesi, İnsani Bilimler Fakültesi, Türkoloji Bölümü (Batum, Gürcistan), aleko.kashia@bsu.edu.ge, ORCID ID: 0000-0001-6827-6394. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285892]

² Doç. Dr., Batum Şota Rustaveli Üniversitesi (Batum, Gürcistan), lile.tandilava@bsu.edu.ge, ORCID ID: 0000-0000-0118-2075

საკვანძო სიტყვები: თეზქერეჯები, ყაზელი, ყასიდა, მერსიე, ყითა, რობაი, მახლასი ნაზირე.

Isa Necati Bey`'s Tezkere

Summary

The lyric of Isa Necati Bey, the most important representative of medieval Turkish diwan literature, which breathed new life into canonical and artistic thinking based on the "aesthetics of identity", attracted the attention of the aristocracy obsessed with the necessity of contemporary poetry from the very beginning and became an object of constant contemplation of the Tezkerecis. The only one of Necati's works that has reached us is his diwan, which was compiled by Abdurrahman Çelebi Tezkereci Muayedzade. The written language of the poet, especially in his poems, is plain, simple and light. His poetic style is strong and impressive. It comes from the heart of folk wisdom and is close to its psychology. Especially in the description of nature and hunting scenes, local, national colour brightness is clearly felt, devoid of unnatural, twisted gradations and full of live sensations. The musicality of his poetic language, as if it was a tune that was silently missed in monotonous, monotonous canonical poetry, that's why it quickly reached the ears of all kinds of society, and with the same characteristic semantics, the heart and mind of anyone standing on any social level, and that's why it remained in his memory for a long time. Sounding the 15th century colloquial language in diwan poetry, using proverbs and folk sayings, freely conveying folk metaphors and similes, selecting Kapie and Redif with Turkish words, establishing Turkish Aruz, these are the sparks ignited by Necati, which ignited the literary revolution of the 20th century. Necati's literary language became a synthesis of Turkish vernacular and classical languages and a separate phenomenon in Turkish poetry, which was used and imitated by poets of the following generations. The architectonics of Necati Bey's diwan was not violated, on the contrary, he filled the gap that was torn and placed two literatures of one culture - folk and classical - on two poles. It can be said that he was the first to dare to breathe new life into the diwan, which has been compacted for hundreds of years, which became an inspiration for the lyrical thinking of future generations. He was able to make his poetry go beyond the grandeur of the palace and be heard in bazars and narrow streets. Necati became a great master of poetry during his lifetime, and his lyrical style and poetic language had followers from the beginning. The poet wrote about poetry and other poets in one of his verses: "Just as a sugarcane cannot write a line with a pen, so an artist given to greed and voracity cannot glorify a word, therefore, the pleasures of this country is one thing, and writing a poem is another."

Keywords: Tezkerejis, Qazeli, Qasida, Mercier, Kita, Robai, Makhlas Nazire.

İsa Necati Bey`'in Tezkeresi

Öz

Kanonik ve "kimlik estetiği" sanat anlayışına yeni bir soluk getiren Orta Çağ Türk divan edebiyatının en önemli temsilcisi İsa Necati Bey'in gazelleri, daha en başından çağdaş şiirin gerekliliğini saplantı haline getirmiş aristokrasinin ilgisini çekmiş ve daha en başından bu yana çağdaş bir şiir haline gelmiştir. Tezkerecilerin sürekli tefekkür nesnesi. Nejat'ın günümüze ulaşan tek eseri Abdurrahman Çelebi'nin Tezkereji Muayedzad üzerine derlediği divanıdır. Şairin özellikle şiirlerinde kullandığı yazı dili sade, sade ve hafiftir. Şiirsel üslubu güçlü ve etkileyicidir. Halk bilgeliğinin kalbinden gelir ve onun psikolojisine yakındır. Özellikle doğa ve av sahnelerinin tasvirinde, doğal olmayan, çarpık

geçişlerden arınmış, hayvani duygularla dolu yerel, ulusal bir renk parlaklığı açıkça hissedilir. Şiir dilinin müzikalitesi, sanki tekdüze, tekdüze kanonik şiirde sessizce özlenen bir ezgiymiş gibi, bu yüzden hızla her türden toplumun kulağına ve aynı karakteristik semantikle herkesin kalbine ve aklına ulaştı. herhangi bir sosyal düzeyde ayakta durmak ve bu yüzden uzun süre hafızasında kaldı. 15. yüzyıl halk dilini divan şiirinde seslendirmek, atasözleri ve halk deyimlerini kullanmak, mecaz ve benzetmeleri özgürce aktarmak, Türkçe kelimelerle Kafie ve Redif'i seçmek, Türkçe Aruz'u kurmak, Nejat'ın edebî devrimini ateşleyen kıvılcımlardır. 20. yüzyıl. Nejat'ın edebî dili, Türk yerel ve klasik dillerinin bir sentezi ve sonraki nesillerin şairleri tarafından kullanılan ve taklit edilen Türk şiirinde ayrı bir olgu haline geldi. Necati Bey'in divanının mimarisi bozulmamış, aksine yırtılan boşluğu doldurmuş ve aynı kültürün iki edebiyatını - halk ve klasik - iki kutba yerleştirmiştir. Yüzlerce yıldır sıkıştırılan ve gelecek nesillerin lirik düşüncesine ilham kaynağı olan divana yeni bir soluk getirmeye ilk cesaret edenin o olduğu söylenebilir. Şiirlerini sarayın ihtişamını aşmış çarşılarda, dar sokaklarda işittirebilmiştir. Nejat yaşadığı dönemde büyük bir şiir ustası olmuş, lirik üslubu ve şiir dili başından beri kendisini takip etmiştir. Şair, bir mısrasında şiir ve diğer şairler hakkında şunları yazmıştır: "Şeker kamışının kalemle bir satır yazamayacağı gibi, tamah ve ağgözlü bir sanatçı da bir kelimeyi yüceltmez, dolayısıyla bu ülkenin siameni bir şeydir. ve şiir yazmak başka bir şeydir."

Anahtar kelimeler: Tezkereci, gazel, kaside, mersiye, kıt'a, rubai, mahlas, nazire

1. შესავალი

თურქული დივანის ლიტერატურის ფუძემდებლის - ნეჯათი ბეის, როგორც კანონიკური ლიტერატურის ყველა პოეტის, ბიოგრაფიული ცნობები მწირია, რადგან თურქული კლასიკური ლიტერატურა უგულვებელყოფდა თავის შემოქმედთა პოეტად აღიარებამდე განვლილ ცხოვრებას. მიუხედავად ამისა, ნეჯათის თანამედროვე თეზქერეჯიებიდან ლატიფი (1491-1582), ქინალიზადე ჰასაბ ჩელები (1546-1604), აშიქ ჩელები (1520-1572) ვგებულობთ, რომ პოეტის დაბადების წლები დაახლოებით უკავშირდება მეჰმედ II ფათიჰის სულთნობის პირველ პერიოდს (1444-1446) და მისი ნამდვილი სახელი ყოფილა ისა (იესო), რაც მაინაშნებს მის არათურქულ წარმომავლობაზე (სავარაუდოდ ბერძენი ორთოდოქსი). გარდა ამისა, ირკვევა, რომ ის ყრმობის ასაკში მონად უყვია ედირნელ მხცოვან ქალს, რომელმაც შემდგომში იშვილა იგი, ხოლო მის სწავლა-განათლებაში მწვენილოვანი წვლილი შეუტანია ედირნეში იმ ჟამად სახელგანთქმულ პოეტს საილის. ნეჯათიმ ახალგაზრდობიდანვე გამოიჩინა ლექსების თხზვისა და კალიგრაფიის ხელოვნების უნარი, რის გამოც დატოვა ედირნე და სამოღვაწეოდ კასტამონუში გადავიდა, სადაც მისმა ყაზელებმა მალევე ჰპოვეს აღიარება, განსაკუთრებით ცნობილი გახდა მისი ყაზელი რედიფით „Döne Döne“, რომელიც ძალიან მოსწონებია იმ ჟამად ბურსაში მოღვაწე, მსოფლიოში ცნობილი პოეტს - აჰმედ ფაშას (1426-1497). სწორედ ამ პერიოდში, მის პოეტად მოვლინებისთანავე, ჩნდება მისი მახლასი (პოეტური ზერქმევა) ნეჯათი (რაც საფრთხისგან თავდაღწეულსა და სავანის მპოვნელს ნიშნავს). თეზქერეჯი აშიქ ჩელები ახსენებს ნეჯათის ოჯახს, ორ ვაჟს, რომლებიც ახალგაზრდობაში გარდაიცვალნენ და ქალიშვილს, რომელიც იმ პერიოდში ცნობილი სწავლულის აბდულაზიზ ჩელების ცოლი იყო და რომელიც, ასევე, ახალგაზრდა ასაკში გარდაიცვალა. ნეჯათის შემოქმედებამ სულთან მეჰმედ ფათიჰის პოზიით ტკობის სწრაფვამდეც მიაღწია. არსებობს გადმოცემაც, რომლის მიხედვით, ახლად აკიაფებული ლირიკოსის შესახებ, სულთნისათვის ჭადრაკის თამაშისას უამბია, მის ფავორიტ ვეზირს, წარმოშობით ტრაპეზუნტელ ბერძენს, იურგის (ჩიურგი) და ფადიშაჰისათვის ნეჯათის შითაიე და ბაჰარიე (ყასიდის სახეობები) გადაუცია, რომლებსაც ფადიშაჰის უმაღლესი გემოვნება დაუკმაყოფილებიათ. ისტორიული სინამდვილე კი ის არის, რომ პოეზიის შემფასებელმა და მფარველმა სულთანმა, მეჰმედ ფათიჰმა, ნეჯათი უმაღლესი დივანის ქათიბად დანიშნა. უნდა აღინიშნოს ისც რომ, როგორც იმ ჟამინდელი თეზქერეჯიები აღნიშნავდნენ, სულთან მეჰმედ II

თავის სახელისუფლებო გარემოცვას, ნიჭიერი და განსაკუთრებული უნარით დაჯილდოებული, არათურქული წარმოშობის, ყოფილი მონებისაგან ქმნიდა. ნეჯათიმ, მალე დაიმსახურა სულთნის კეთილგანწყობა და წყალობა, რომლის შედეგადაც სასახლის კარზე ბევრისათვის შესაშური ადგილი დაიკავა.

ამიტომაც, იმჟამინდელი კრიტიკოსებისა და სულთნის კარზე დაახლოებული ხელოვანების ერთი ნაწილი ნეჯათის პოეზიას პათეტიკურს, საწყალობელს, ბოდვას და ავტორდაკარგულს უწოდებდა, თავად პოეტს კი, სხვათა პოეზიის გადამწერსა და წამბამველს. ნეჯათის თანამედროვე პოეტი და თეზქერეჯი, კასტამონლუ ლატიფი ჩელები თავის თეზქირეში „თეზქირეთუ-შ შუარა“-ში (პოეტთა ბიოგრაფიები) ციტირებს ჯაფერ ჩელების (1452-1515) სიტყვებს:

ჩვენ მას ვიცნობთ, ვისაც სწავლულად თვლიან,

მისი ყასიდები სხვა არაფერია სხვათა თარგმანების გარდა

მისი შემოქმედება ვისთვისაც ძვირფასია - ჭეშმარიტად უმნიშვნელოა

ჩემთვის კი სრული სისულელე.

ნეჯათის კრიტიკოსები და მოშურნენი მის შემოქმედებას, იმ დროისათვის უკვე სახელმწიფოებრივი და სათაყვანებელი პოეტის, სულთან მეჰმედის ვეზირისა და მოძღვრის, აჰმედ ფაშას შემოქმედებას ამსგავსებდნენ და მას წამბამველსა და გადამწერს უწოდებდნენ. ლატიფი თავის თეზქირეში აღწერს უხუცებისაგან მოსმენილ აზავს, რომლის მიხედვითაც, ერთ შეკრებაზე „სიტყვის დიდოსტატნი“ ადარებდნენ აჰმედისა და ნეჯათის ბეითებს.

აჰმედის მისრები:

თუ ჩემს ხელს მოჰკვეთ, ის შენი მადლის კაბის კალთას მოეჭიდება

თუ კაბის კალთას მოიჭრი, ხელი ჩემი შენი მადლის კაბის კალთას მოეჭიდება.

ისა ნეჯათი:

იმდენად სიყვარულით მჭიდროდ ვეჭიდები ჩემს სატრფოს კალთას

უნდა მოჰკვეთონ ხელი ჩემი, სატრფოს კალთიდან.

მოულოდნელად შეკრებაზე თავად ნეჯათი მოსულა და როცა იქ არსებული მსჯელობის არსი შეუტყვია მოკრძალებულად უთქვამს:

დაე, მაშინაც კი როცა, აჰმედი ცოცხალთა შორის აღარ არის,

ნეჯათისათვის ის კვლავაც ცოცხლობს.

თუდაც, ის ზეცად ამაღლდა

ისა კვლავ ნეტარებს აჰმედზე საუბრით.

ფათიჰის გარდაცვალების (1481) შემდეგ სტამბოლში დარჩენილმა პოეტმა, ბაიაზიდ II-ის წყალობაც დაიმსახურა, რომელმაც იგი თავისი უფროსი ვაჟის, შეჰზადე აბდულლაჰის, ყარამანის სანჯაკ-ბეგად დანიშნის შემდეგ, მისი დივანის ქათიბად გადაიყვანა. სამი წლის შემდეგ საყვარელი შეჰზადეს უეცარი გარდაცვალების გამო პოეტი დიდმა მწუხარებამ მოიცვა და სტამბოლში დაბრუნებულმა მას თავისი ცნობილი თერქიბი-ბენდით (სალექსო ფორმა) დაწერილი მერსიე (დატირება) მიუძღვნა, რომელიც სამძიმრის სახით გადასცა სულთანს. სტამბოლში დაბრუნების პერიოდი ყველაზე ნაყოფიერია პოეტის შემოქმედებაში, ამ დროს შეიქმნა მისი საუკეთესო ყაზელები და ყასიდები, რომელთა ადრესატებიც სულთანთან ერთად, იყვნენ იმ ეპოქის „დიდებულნი ამა ქვეყნისანნი“, შედეგად პოეტს იმპერიის გავლენიან პირთა სანაცნობო წრე ჩამოუყალიბდა. ყაზასკერ მუეიედზადე აბდურაჰმან ჩელების მფარველობითა და შუამავლობით, რომელიც ლექსებს „ჰათემ“-ის მახლასით წერდა, სულთან ბაიაზიდ II-ემ, უმცროსი ვაჟის, მაჰმუდის მანისას სანჯაყში მმართველად დანიშნის შემდეგ, ნეჯათი ბეის ნიშანჯის თანამდებობა და ბეის ტიტული უბოძა, რომლითაც დაიმკვიდრა სახელი თურქული დივანის ლიტერატურაში. ნეჯათი ბეის ამ პერიოდის ლირიკა სავსეა სიცოცხლითკობის, ოდნავ ჰედონისტური ექსპრესიულობითა და ლადი, სამიჯნურო მოტივებით. მისი ცხოვრებაც მანისაში აღსავსე იყო პოეზიით გატაცებულ დიდგვაროვნებთან და დამწყებ თუ შემდგარ პოეტებთან შემოქმედებითი ურთიერთობებით, რომელიც ახალგაზრდა შეჰზადეს გარდაცვალების გამო გამოწვეულმა დიდმა სიმძიმელმა შეცვალა, რასაც კვლავაც ნეჯათი ბეის დიდი მწუხარებით აღმოსთქმული მერსიე მოჰყვა. სტამბოლში დაბრუნებულმა პოეტმა სახელმწიფო მოხელის თანამდებობის შეთავაზებაზე უარი განაცხადა და მისთვის დანიშნული ყოველთვიური 1000 აკჩეს ჯამაგირით სტამბოლის ვეფას რაიონში, თავის სახლში სალიტერატურო და სამეცნიერო-სამსჯელო მოღვაწეობას შეუდგა. ნეჯათი ბეი 1509 წლის 17 მარტს გარდაიცვალა. სახლთან ახლოს მდებარე მის საფლავზე, მისი მოწაფისა და მეგობრის, სეჰი ბეის მიერ აღმართულ მარმარილოს ქვაზე ნეჯათის ბეითებთან ერთად, ამოტვიფრულია მისი ოთხპკარედიც:

რომც გააშავო შენი დივანის ფურცლები ნაჯათ

სასოებ შენი საქმეთა წიგნის სტრიქონთა სითეთრეს?

ეს შეიძლება თუ კი მლოცველნი არ შეწყვეტენ შენზე ლოცვას.

მაშინ აქ ყოფნას საუკუნოდ შენ იმსახურებ.

ნეჯათის საფლავი უნქაფიში ბაზრის მშენებლობისას განადგურდა. დაღესტნური წარმომავლობის, მწერლისა და პოეტის, ლიტერატურის ისტორიის პროფესორის ალი ნიჰად თარლანის (1898-1978) ინიციატივითა და იმჟამინდელი სტამბოლის მერის თაოსნობით, ნეჯათის ხსოვნის პატივსაცემად, ბაზრის ტერიტორიაზე აღიმართა ობელისკი, რომლეზეც პოეტის ბეითებია აღბეჭდილი.

2. ნეჯათის თეზქერეჯიები

სეჰი ბეი თავის თეზქერეჯიში თავის მოძღვარს ხოტბას ასხამს და ხალხში მარგალიტების დარად გაბნეული მისი დივანის, აბსოლუტური სილამაზისა და სიყვარულის მადიდებელი ყაზელების მათლებისა (ყაზელის დასაწყისი ბეითი) და ყითების (დივანის ლექსის სახეობა) ზეპირსიტყვიერად გავრცელებაზე საუბრობს. იგი პოეტის ბეითებს აბსოლუტური ჭეშმარიტების მისტიურ ბრწყინვალებას ადარებს და მის სიტყვებს მაგიურ საბურველში ხვევს. როგორც თეზქერეჯი ლატიფი აღნიშნავს, ნეჯათი გახდა პირველი პოეტი, რომელმაც ხალხური ანდაზები თავის ყაზელებში ახლებურად გააჟღერა და კლასიკურ რანგში აღამაღლა, ამით მან შეცვალა თავის წინაბორბედ

პოეტთა მანამდე არსებული წერის სტილი და მანერა. პოეტი, ბიოგრაფი და ისტორიკოსი კინალიზადე ჰასან ჩელებინეჯათის უბადლო პოეტად მოიხსენიებს და თავისი მამის, ასევე დიდი სწავლულისა და სახელმწიფო მოღვაწის, ალი ჩელების შეფასებას იმორჩებს: „თუ ვინმე ვერ შეწვდება ნეჯათის მისრების ზეციურ სიშორეს, იგი მიწაზე მდგარ მის ტახტრევანსაც ვერ მიუახლოვდება“. ჰასან ჩელები თავის თეხტირეში ასევე ვრცლად მოგვითხრობს თუ როგორ ჰპოვა აღიარება ნეჯათიმ თავისი „Döne Döne“ რედიფიანი ყაზელით.

ამიქ ჩელები ნეჯათის აჰმედ ფაშასთან და ზათისთან შედარებისას ამბობს: „იმის მიუხედავად, რომ აჰმედ ფაშა ერთადერთია ღვთიური სიტყვის მპოვნელთა შორის, ნეჯათის შედარება მასთან წააგავს სასწაულისა და მაგიის, მზის შუქისა და დღის ნათელის შედარებას, ზათისათვის კი პოეზია ის მწვერვალია, რომელიც მიღწეულია დაუღალავი სწავლითა და დიდი ძალისხმევით, ხოლო ნეჯათისათვის ორგანული, რომელიც არაფრიდან არ არის მიღებული და იყო მასში“. კვლავ ამიქ ჩელები გვამცნობს, როცა ნეჯათისათვის უკითხავთ როგორ შეადარებდა აჰმედ ფაშასთან თავის თავს, ასეთი ბეითით უპასუხია:

„ცოცხალ ნეჯათს აჰმედის გვამი ჯობნის,

კვლავაც რომ აღდგეს იესო ზეცად

მაინც განვადიდებ (ვადღებრძელებ) აჰმედს მე ყველგან“.

ლატიფი ნეჯათს „პოეზიის ასპარეზზე უძლეველ ფალავანს“ უწოდებს და მას რუმელიის პოეტთა ხატად წარმოგვიდგენს, „ის პირველია, რომელმაც რუმელიაში სიტყვის სული შეიქმნა“. თავის დივანში ანდაზების მოხმობისათვის კი რუმელიის მედიუმს ეძახდნენ. „რუმის ქვეყანა ბულბულის ბაღად და თუთიყუშის შაქრის ქვეყანად (შაქარყინულად) აქაცია“ წერს ამიქ ჩელები თავის თეხტირეში ნეჯათის შესახებ.

თურქ პოეტებს შორის ნეჯათი ყველაზე მეტად შეიქმნა ეთაყვანებოდა, სპარსი პოეტებიდან კი ქემალედდინ-ი ისფაჰანელს, ნიზამის, სელმანი-ი საველსა და ჯამის. როგორც თეხტირეჯიები აღნიშნავენ, „ნეჯათმა იხსნა რუმელიის პოეტები, სპარსი პოეტების მიერ ნასროლ ქილიკისა დამცირების ქვათაგან მიყენებული ჭრილობების ტკივილებისაგან“, „მისი ლექსები ხელთ ნაკვეთია და ყოველი მისი ბეითი შეგონება“, „მისი ლირიკა ქალწულებრივ სპეტაკია და აღქმა მისი ბანგივით ტკბილი, მისი ლექსების ენაზე ხეტიალი არ გავს სხვათა ლექსების თარეშს“. ნეჯათისა და მის თანამედროვე პოეტთა - რევანი ედირნელი, ბურსალი აჰმედ ფაშა და შეიქმნის ყაზელებსა და ყასიდებში შორის ერთი და იგივე რედიფით დაწერილი ლექსების რაოდენობა არ არის მცირე. თავისი თანამედროვე, ან კიდევ წინამორბედი პოეტების ლექსებზე ნაზირების (პოეტთა ურთიერთშეჯიბრი) შექმნისას, ნეჯათი თავის თავს პოეტ შეიქმნა ადარებდა და მას თავის მოძღვრად მიიჩნევდა. ზოგადად, შუა საუკუნეების აღმოსავლური დივანის პოეტებისათვის, თავინთ ლექსებზე ნაზირების შექმნა საამაყო და სასურველი იყო, თუმცა ნეჯათი ამ ნაზირებს მოწონებითა და ქებით არ ხვდებოდა, ცნობილია მისი სიბრაზე მიჰრი ჰათუნისა (1460-1506) და სხვათა მიმართ, რადგან მათი ნაცოდვილარი ნაზირები არ მოსწონდა.

ნეჯათის ჩვენამდე მოღწეულ ნაწარმოებთაგან ერთადერთი მისი დივანია, რომელიც თეხტირეჯი მუეიდზადზე აბდურრაჰმან ჩელებიმ შეადგინა. ალი ნიჰად თარლანის მიერ 1963 წელს, მანამდე არსებული ოცი ორიგინალი ეგზემპლარის შედარებითა და შეკრებით გამოცემულ ნეჯათის კრებულში, მესნევის, თევჰიდის, ნათის, მირაჯის, მედჰის, მუფრედის, ყითასა და როზაის სალექსო ფორმით გაწყობილი ბეითები და პროზაული ნაწარმოების ნაწილები შევიდა, ჯამში 25

ყასიდა და 650 ყაზელი. ნეჯათის დივანის ბევრი ეგზემპლარი არსებობს. მათ შორის ძირითადი და მნიშვნელოვანია სტამბოლის უნივერსიტეტის, ლალელის სულიმანიეს, თოფჯაფის სასახლის მუზეუმისა და ალი ემირი მანზუმის ეროვნული ბიბლიოთეკების ეგზემპლარები. ასევე თარლანის გამოცემაზე, მეკმედ ჩავუშოდლუმ 1971 წელს მნიშვნელოვანი სამეცნიერო ნარკვევი გამოაქვეყნა.

ნეჯათის შესახებ არსებულ თეზქერებში, სალიტერატურო თუ ისტორიულ წყაროებში მოხსენიებულია მისი მესწვევები „მუნაზარა-ი გულ-უ ჰუსრევი“, „გულ-უ საბაა“ და „მიჰრ უ მაჰი“, ასევე მის მიერ შესრულებული „ლეილი და მეჯუნის“, ალ-დაზალის (1058-1111) „ქიმი-ი საადეთ“-ისა და აფვის (1171-1177) „ჯამი-ულ ჰიქაიეთ“-ის თარგმანები, მაგრამ, როგორც აღვნიშნეთ პოეტის დივანის გარდა, მის სხვა ნამუშევრებს ჩვენს დრომდე არ მოუღწევია.

ნეჯათის სამწერლობო ენა, განსაკუთრებით მის ყაზელებში, არის სადა, მარტივი და მსუბუქი. მისი პოეტური სტილი კი ძლიერი და შთაბეჭდავია. იგი ხალხური სიბრძნის წიაღიდან მომდინარეობს და ახლოს დგას მის ფსიქოლოგიასთან. განსაკუთრებით ბუნებისა და ნადირობის სცენების აღწერისას, მკაფიოდ იგრძნობა ადგილობრივ, ნაციონალურ ფერთა სიკაშკაშე, რომელიც დაცლილია არაბუნებრივი, თავსმოხვეული გრადაციებისაგან და აღსავსეა ცხოველი შვერძნებებით. მისი პოეტური ენის მუსიკალურობა, თითქოს უჩუმრად მონატრებული ჰანგი იყო უკვე მონოლითად ქცეულ, მომოტონურად მუდერ კანონიკურ პოეზიაში, ამიტომაც იგი სწრაფად მიწვდა ყველანაირი სოციუმის ყურს, ასეთივე დამახასიათებელი სემანტიკით კინებისმიერ სოციალურ საფეხურზე მდგომის გულსა და გონებას და ამიტომაც დიდხანს შემორჩა მის მეხსიერებაშიც. მე-15 საუკუნის სასაუბრო ენის დივანის პოეზიაში აჟღერება, ანდაზებისა და ხალხური გამონათქვამების გამოყენება, ხალხური მეტაფორებისა და შედარებების თავისუფალი გადმოცემა, კაფიესა (რითმა თურქულ პოეტიკაში) და რედიფის თურქული სიტყვებით შერჩევა, თურქული არუზის დამკვიდრება, ეს ის ნაპერწკლებია ნეჯათის მიერ ანთებული, რომელზეც გაჩაღდა მე-20 საუკუნის ლიტერატურული რევოლუცია. ნეჯათის სალიტერატურო ენა იქცა სინთეზად თურქული ხალხური და კლასიკური ენებისა და ცალკე მოვლენად თურქულ პოეზიაში, რომელსაც იყენებდნენ და ბაძავდნენ შემდეგი თაობების პოეტები, განსაკუთრებით, თურქული დივანის თვალსაჩინო წარმომადგენელი - ბაქი (1526-1600), რომელიც ნეჯათის, თავის უდიდეს წინამორბედად მიიჩნევდა.

3. დასკვნა

როგორც აღვნიშნეთ, ნეჯათის მიერ ახალი ლირიკული სტილისა და ენის შექმნას, რომელიც ერთი შეხედვით თითქოს არღვევდა დივანში მანამდე დაკანონებულ „იგივეობის ესთეტიკას“, კანონიკური ლიტერატურის სამყაროში გადატრიალება არ მოუხდენია. შუა საუკუნეების თურქული ლიტერატურის კანონიკურობა გამომდინარეობდა იქიდან, რომ მისი მხატვრული თვისობრიობაც მთლიანად „იგივეობის ესთეტიკის“ პრინციპებით იყო განპირობებული. სწორედ ამ გარემოებამ განსაზღვრავს, რომ არა მხოლოდ ლექსის ფორმები, გამოხატვის სტილისტური ხერხები, რითმული კონსტრუქციები, ვერსიფიკაციული წესები და მისთ. იყო მტკიცედ განსაზღვრული და დაკანონებული, არამედ - თემატური რკალი და მოტივებიც. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, დივანის პოეტმა კარგად და წინასწარ იცოდა არა მარტო ის, თუ როგორ ეთქვა (ე.ი პოეტიკის წესები) არამედ ისიც თუ რა ეთქვა. ეს „წინასწარ გაცხადებულობა“, რომელიც იმ დროინდელი ესთეტიკური გემოვნებითაც იყო განპირობებული, კანონად ქცეული ის ლიტერატურული ტრადიცია იყო, რისი დარღვევაც არაესთეტიკურად და არაეთიკურად მიაჩნდათ. ამგვარმა ესთეტიკურმა მოდუსებმა, ბუნებრივია, შუა საუკუნეების აღმოსავლური ლიტერატურის თემატური რკალი შემოსაზღვრა და იმთავითვე გამორიცხა მისი მრავალფეროვნება. მართლაც, თურქულ ლიტერატურაში ნათლად შეიმჩნევა ერთი და იგივე ფერთა და მოტივთა წინ წამოწევა და მათი პარადიგმატული ხასიათი. ეს წესები და კანონები, როგორც აუცილებელი და დაურღვეველი პირობა, მოცემულია შემოქმედის

ცნობიერებაში და შემოქმედებითი პროცესიც მთლიანად ამ წინასწარ მოცემული მოდელი-შტამპებით არის წარმართული.

ნეჯათი ბეის დივანისარქიტექტონიკა არ დაურღვევია, პირიქით, მან შეავსო ის წყვეტა-სიცარიელე, რომელიც ხლჩადა და ორ პოლუსზე აყენებდა ერთი კულტურის ორ ლიტერატურას - ხალხურსა და კლასიკურს. შეიძლება ითქვას, მან პირველმა შემლო გაბედვა ასწლეულებით ნატკეპნი დივანისათვის ახალი სული შთაებერა, რაც მომავალი თაობების ლირიკული აზროვნების შთაგონებად იქცა. მან შემლო მისი პოეზია სასახლის დიდებულებას გასცლოდა და ბაზრებსა თუ ვიწრო ქუჩა-ბანდებშიცაჟღერებულყო. ნეჯათი თავის სიცოცხლეშივე იქცა პოეზიის დიდოსტატად და მის ლირიკულ სტილსა და პოეტურ ენას თავიდანვე გამოუჩინენ მიმდევრები და მენაზირეები, როგორებიც იყვნენ: მიჰრი ჰათუნი, აჰი, რევანი, იცჰაქ ჩელები, ფუზული, ჰაიალი, იაჰია ბეი, ბაქი, ნედიმი, სადი და მისთ. თავად პოეტი პოეზიაზე და სხვა პოეტებზე თავის ბეითებში წერდა: „როგორც შაქრის ლერწამი კალმის დარად სტრიქონს ვერ დაწერს, ისე განცხრომასა და სიხარბეს მიცემული ხელოვანი სიტყვას ვერ განადიდებს, ამიტომაც, ამა ქვეყნის სიამენი სხვა რამეა, ლექსის წერა კი, სხვაგვარი.“

გამოყენებული ლიტერატურა

- ბარტოლდი, ვ. ვ. (1968). შრომები თურქული მოდგმის და მონღოლური ხალხების ისტორიისა და ფილოლოგიის შესახებ. (Bartold, V. V. (1968). *Türk ve Moğol halklarının tarihi ve filolojisi üzerine eserler*. M. Nauka Yayınları. C. 5.).
- ბოზქაფლანი, ა. შ. (2011). ნეჯათი ბეის თურქული. თურქული შტუდიები - საერთაშორისო პერიოდული გამოცემა თურქული ენის, ლიტერატურისა და ისტორიისთვის. ტომი 6/1 ზამთარი, გვ. 169-184 წწ (Bozkaplan, A. Ş. (2011). Necatî Bey'in Türkçesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/1 Winter*, p. 169-184)
- ჯანიმი, რ. (2000). ლატიფი-თეზქერე. ანკარა: ათათურქის კულტურის ცენტრის პუბლიკაციები) (Canım, R. (2000). *Latîfi Tezkiresi*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları)
- ჩავუშოღლუ, მ. (1971). ნეჯათი ბეის დივანის ანალიზი. სტამბული: ეროვნული განათლების სტამბა) (çavuşoğlu, M. (1971). *Necati Bey Divânı'nın tahlili*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi)
- ისენ, მ. (1994). ქუნჰუ-ლ-აჰბარის თეზქერე. განყოფილება. ანკარა: ათათურქის კულტურის ცენტრის პუბლიკაციები) (İsen, M. (1994). *Künhü'l-Ahbâr'ın tezkire kısmı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları)
- ქაია ა. ქ. (2020). ნეჯათი ბეის პოეტიკა. ანკარა 2020 (Kaya, A. K. (2020). *Necati Bey'in poetikası*. Ankara: Akademik Kitaplar)
- ქაია ბ. ა. ილმაზ ო. ვილდან ს. ჯომქუნ ს. ქაფლან ო. კლასიკური თურქული ლიტერატურის ძირითადი საფუძვლები. სტამბული 2020(Kaya, B. A., Yılmaz, O. ve Coşkun, S. V. (2020.) *Klasik Türk edebiyatı temel bilgiler*. İstanbul: Kesit Yayınları)
- სოლმაზი, ს. (2012). ნეჯათი ბეის ცხოვრება-შემოქმედება-პოეზიის განმარტებანი. ანკარა 2012. (Solmaz, S. 2012. *Necati Bey hayatı -sanatı – eserleri - bazı şiirlerinin açıklamaları*. Ankara: Akçağ Yayınları)
- თარლანი, ნ. ა. (1963). ნეჯათი ბეის დიდი დივანი, სტამბოლი 1963. (Tarlan, N. A. (1963). *Necatî Beg Divanı*, İstanbul: Milli Eğitim).

69. “სტამბოლის ქართული სავანე - უმნიშვნელოვანესი კერა თურქულ - ქართული ლიტერატურული ურთიერთობების მკვლევართათვის”

Sudan ALTUN¹

APA: Altun, S. (2023). “სტამბოლის ქართული სავანე - უმნიშვნელოვანესი კერა თურქულ - ქართული ლიტერატურული ურთიერთობების მკვლევართათვის”. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1141-1153. DOI: 10.29000/rumelide.1283492

აბსტრაქტი

თურქულ-ქართული ურთიერთობები დიდი ხნის ისტორიას ითვლის. დღეს თურქეთი დასავლური ორიენტაციის მქონე, დემოკრატიული ღირებულებების ქვეყანაა, რომელთანაც საქართველოს ახლო კეთილშობილური და მეგობრული ურთიერთობები აქვს. ორი ქვეყნის ისტორიის ქართველებმა საერთო კულტურული მემკვიდრეობის, ისტორიის, ლიტერატურის, ეთნოგრაფიული ყოფისა და ტრადიციების მსგავსება განაპირობა. დღეისათვის უკვე საერთო მემკვიდრეობად ქვეულ საგანძურს შესწავლა, დაცვა და წარმოჩენა სჭირდება, რაც საინტერესო არის როგორც ქართველი, ასევე თურქი მკვლევრებისათვის. თურქეთი-საქართველოს პოლიტიკური ურთიერთობა საუკუნეების მანძილზე ვითარდებოდა, ლიტერატურული კონტაქტები კი ამ ორ ქვეყანას შორის მხოლოდ წინა საუკუნეში დაიწყო. ქართველმა მეცნიერებმა თავიდანვე სწორად შეაფასეს და ახალი დროის საქმედ დასახეს თურქული ლიტერატურის თარგმნა. თურქეთის ისტორიისა, თურქული ენისა და ლიტერატურისადმი ინტერესი ყოველთვის იყო საქართველოში, რაც დღესაც არ მინელებულა. უამრავი მონოგრაფია, დისერტაცია, სტატია, გამოკვლევა დაიწერა თურქული ენის თავისებურებების, ქართულ ენაში შემოსული თურქული სიტყვების, თურქულ-ქართული ლიტერატურული ურთიერთობების შესახებ. თურქული ლიტერატურით ქართველი მკითხველის დაინტერესება განსაკუთრებით ბოლო ათწლეულში შეინიშნება. ლიტერატურის კრიტიკოსები ამ მოვლენის გამომწვევ მიზეზებს ასე ხსნიან: ძალიან ბევრი მსგავსება ქართულ და თურქულ კულტურას შორის ერთ-ერთი მთავარი განმაპირობებელი ფაქტორია. ნაშრომში „სტამბოლის ქართული კულტურის სავანე - უმნიშვნელოვანესი კერა თურქულ-ქართული ლიტერატურული ურთიერთობების მკვლევართათვის”, საუბრობს ქართველთა მიერ უცხოეთში დიდი ძალისხმევითა და რუდუნებით ნაგები საგანმანათლებლო კერების შესახებ, მათ მძიმე ხვედრზე, რამდენადაც ჟამთა სივლეზე ბევრი მათგანი აღგავა პირისაგან მიწისა, განადგურდა უამრავი ძვირფასი ხელნაწერი, გასხვისდა არაერთი კერა ქართული კულტურისა, მაგრამ მაინც სასიამოვნო ფაქტად რჩება ის, რომ ერთადერთ გამონაკლისად იქცა სტამბოლის ქართული სავანე, სადაც მოღვაწეობდნენ ფილოსოფოსები, სასულიერო პირები, გამორჩეული მოღვაწენი ქართული კულტურისა და მეცნიერებისა, არაერთი ცნობილი ისტორიული პირი.

საკვანძო სიტყვები: თურქეთი, საქართველო, ლიტერატურული ურთიერთობები, სტამბოლის ქართული სავანე.

¹ Arş. Gör. Dr., Kafkas Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Kafkas Dilleri ve Edebiyatları Bölümü / Gürcü Dili ve Edebiyatı ABD (Kars, Türkiye), sudancetinkaya2010@hotmail.com, ORCID ID 0000-0003-0227-4219. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283492]

“The Georgian Savane in Istanbul - The most important center for researchers of Turkish - Georgian literary relations”

Abstract

Turkish-Georgian relations have a long history. Today, Turkey is a western-oriented country with democratic values, with which Georgia has close good-neighborly and friendly relations. The cracks in the history of the two countries led to the similarity of the common cultural heritage, history, literature, ethnographic existence and traditions. Today, the treasure, which has already become a common heritage, needs to be studied, protected and presented, which is interesting for both Georgian and Turkish researchers. Political relations between Turkey and Georgia have been developing for centuries, and literary contacts between these two countries began only in the last century. Georgian scientists made a correct assessment from the beginning and considered the translation of Turkish literature to be a task of the new era. Interest in Turkish history, Turkish language and literature has always been there in Georgia, which has not faded even today. Numerous monographs, dissertations, articles, studies were written about the peculiarities of the Turkish language, Turkish words introduced into the Georgian language, Turkish-Georgian literary relations. The interest of Georgian readers in Turkish literature can be noticed especially in the last decade. Literary critics explain the causes of this event as follows: one of the main determining factors is the great similarity between Georgian and Turkish culture. In the work “The Georgian Savane in Istanbul - the most important center for researchers of Turkish-Georgian literary relations”, it talks about the educational centers built by Georgians abroad with great efforts and hard work, about their plight, as many of them were destroyed by the famine, many valuable manuscripts were destroyed, and many were stolen. It is the center of Georgian culture, but it is still a pleasant fact that the only exception was the Georgian Savane in Istanbul, where philosophers, clergymen, distinguished workers of Georgian culture and science, and many famous historical figures worked.

Keywords: Turkey, Georgia, literary relations, the Georgian Savane in Istanbul

“Türk-Gürcü edebi ilişkileri araştırmacıları için çok önemli bir merkez - İstanbul Gürcü Ocağı”

Öz

Türk-Gürcü ilişkilerinin uzun bir tarihi vardır. Bugün Türkiye, Gürcistan'ın yakın iyi komşuluk ve dostane ilişkilere sahip olduğu, demokratik değerlere sahip batı yönelimli bir ülkedir. İki ülke tarihindeki yakın ilişkiler, ortak kültürel mirasın, tarihin, edebiyatın, etnografik varlığın ve geleneklerin benzerliğine yol açmıştır. Günümüzde artık ortak bir miras haline gelen hazinenin araştırılması, korunması ve tanıtılması hem Türk hem de Gürcü araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Türkiye ile Gürcistan arasındaki siyasi ilişkiler yüzyıllardır gelişmektedir ve bu iki ülke arasındaki edebi temaslar ancak son yüzyılda başlamıştır. Gürcü bilim adamları başından itibaren doğru bir değerlendirme yapmışlar ve Türk edebiyatının çevirisini yeniçağın bir görevi olarak görmüşlerdir. Türk tarihi, Türk dili ve edebiyatına olan ilgi Gürcistan'da her diam vardı ve günümüzde de artarak devam etmektedir. Türk dilinin özellikleri, Gürcüceye kazandırılan Türkçe kelimeler, Türk-Gürcü edebî ilişkileri hakkında çok sayıda monografi, tez, makale, inceleme yazılmıştır. Gürcü okurların Türk edebiyatına olan ilgisi özellikle son on yılda fark edilmektedir. Edebiyat eleştirmenleri bu olayın nedenlerini şöyle açıklamakta: Ana belirleyici faktörlerden biri Türk ve Gürcü kültürü arasındaki

büyük benzerliktir. “Türk-Gürcü Edebi İlişkileri Araştırmacıları İçin çok Önemli Bir Merkez - İstanbul Gürcü Ocağı” adlı çalışmada, Gürcülerin yurt dışında büyük zahmet ve emeklerle kurdukları dil, eğitim, kültür merkezlerinden biri olan İstanbul Gürcü Ocağı’ndan bahsetmektedir. Dünya üzerinde farklı ülkelerde yer alan bu ocaklar zamanla maddi yokluk sebebiyle kapanmak zorunda kaldı. Bu merkezlerde yazılan ve çıkan birçok değerli el yazması eser yok oldu veya çalındı. Gürcü kültürünün merkezi konumunda olan bu tek istisnai yer İstanbul’da korunmakta ve faaliyetlerine devam etmektedir. Filozofların, din adamlarının, dil, kültür, edebiyat ve tarih bilimi araştırmacılarının uğrak noktası İstanbul Gürcü Ocağı’nın Türk-Gürcü edebi ilişkileri çalışmaları için de çok önemli bir merkez olduğu aşikârdır.

Anahtar kelimeler: Türkiye, Gürcistan, edebi ilişkiler, İstanbul Gürcü Ocağı.

“სიცოცხლე ჩვენი არც დედისაა, არც მამის, ის სამშობლოსია!”

სიმონ ზაზაძე

1. სტამბოლის ქართული საგანე

ქართველების მიერ საუკუნეთა მანძილზე უცხოეთში ნაშენები ქართული საგანმანათლებლო ცენტრები თითქმის ყველა დაიკარგა: განადგურდა ხელნაწერების უმეტესობა, გაიძარცვა, გასხვისდა ათონის ივერიონი, ჯვრის მონასტერი პეტრიწონი, სინა, შავი მთისა თუ ანტიოქიის კერები... ამჟამად ერთადერთ გამონაკლისს, საიმედოდ შენახულსა და დაცულს, წარმოადგენს სტამბოლის ქართული საგანე.

სტამბოლი (ძვ. კონსტანტინოპოლი) უხსოვარი დროიდან იზიდავდა ქართ-ველებს. თუმცა სტამბოლში ქართული კულტურისა და განათლების კვალის შესახებ ძველი ქართული, ბერძნული ლათინური, ფრანგული, არაბული, ებრაული წყაროები ჯერჯერობით მხოლოდ IX საუკუნიდან მოგვეპოვება.

სტამბოლში წლების განმავლობაში ცხოვრობდნენ და მოღვაწეობდნენ ქართველი ფილოსოფოსები, მთარგმნელები, სასულიერო პირები, წმინდანები. მათ სორის აღსანიშნავია წმინდანები – ილარიონ ქართველი და გიორგი მთაწმინდელი. ილარიონ ქართველი აქვეა დაკრძალული. სტამბოლში ორ წელზე მეტ ხანს ცხოვრობდა სულხან-საბა ორბელიანი. ეძიებდა გზებს საქართველოს გადასარჩენად. სტამბოლში, გალათას უბანში შემოვიდა და თავისი ამალით დასახლდა დიდი მოურავი გიორგი სააკაძე. სტამბოლში შვიდკოშკიანი სასახლე – ედიყულეს ციხე, დღესაც აღძრავს მწარე მოგონებებს წარსულის შესახებ და გვაუწყებს სვიმონ მეფის ტრაგიკული სიცოცხლის დასასრულს.

მარიამ დედოფალმა, ბიზანტიის უკანასკნელმა დედოფალმა (მეუღლე კონსტანტინე მეთერთმეტე, რომელიც 1453 წლის 29 მაისს კონსტანტინოპოლის დაცვის დროს დაიღუპა), თავისი ქონება თითქმის მთლიანად შესწირა ათონის მონასტრებს, ათონის ივერიონის დეკანოზ კონჭოშვილის ცნობით, 1899 წელსაც კი ახსოვდათ ათონელ ბერმონაზონთ მარიამ ბაგრატიონის სიკეთე და იხსენებდნენ როგორც „კეთილ მარიამს“.

სტამბოლის ერთ-ერთ უბანში – გალათაში – უძველესი დროიდან არსებობდა ქართველთა ახალშენი-დასახლება. 1453 წლიდან ოსმალებმა ამ ადგილს უწოდეს „გურჯუ კაფუ“ – „ქართველთა კარი“ და დღემდე ასეა ცნობილი. გალათაში ქართველებს ჰქონდათ თავიანთი სალოცავი, საყდარი

(როგორც იქაურები უწოდებენ) წმ.პეტრეს სახელობის ეკლესია. აქაური ქართველები უმეტესად მესხეთ-ჯავახეთიდან გადმოსახლებული კათოლიკეები იყვნენ (ფუტკარაძე, 2002: 9).

ქართველების რიცხვი სტამბოლში განსაკუთრებით გაიზარდა 1828–29 წლებისა და 1877–78 წლების რუსეთ-ოსმალეთის ომების შემდეგ. პროცესი, რამაც გამოიწვია ქართველების მიგრაცია, კარგადაა აღწერილი თვითმხილველების, მოგზაურების, ისტორიული წყაროების, XIX საუკუნის ცნობილ ქართველ მოღვაწეთა სხვათა მიერ.

საქართველოდან თურქეთში გადახვეწილი ქართველების აღსანიშნავად აღსანიშნავად გამოყენებულია სიტყვა „მუჰაჯირი“, რომელიც ჩვენს ენაში დამკვიდრდა მე-19 საუკუნის ბოლო მეოთხედში და ნიშნავს ემიგრანტს, გადახვეწილს, სამშობლოდ წასულს. ტერმინი „მუჰაჯირი“ არაბულია; მუჰაჯირი ქართველები კი თავისიანებს „ჩვენებურებს“ ეძახიან (ფუტკარაძე, 1993: 9).

მუჰაჯირობის ისტორია, მისი გამომწვევი მიზეზები კარგად არის შეფასებული სპეციალურ ლიტერატურაში. ეს საკითხი, ომის შედეგები, მძიმე სოციალური და ეკონომიკური პირობები, რუს ხელისუფალთა მმართველობის ბარბაროსული ფორმები და გამუსულმანებული მოსახლეობის რელიგიური ფანატიზმი – სხვადასხვა კუთხით არაერთგზისაა აღწერილი ილია ჭავჭავაძის, ექვთიმე თაყაიშვილის გრიგოლ ორბელიანის, სერგეი მესხის, ზაქარია ჭიჭინაძის, მემედ-ბეგ აბაშიძის, პეტრე უმიკაშვილის და სხვათა მიერ.

თურქეთში მომრავლებულმა და მომძლავრებულმა ქართველობამ სტამბოლის უბნებში – გალათაში, სოსთენეში, ვეზირხანში, პერაზე, ფაფასქევრში, უსკუდარში – დააარსეს სალოცავები, რომლებიც გახდა ქართველთა კულტურულ-საგანმანათლებლო ცენტრები. თუმცა მათი კვალი ჟამთასვლამ წაშალა.

საინტერესოა უსკუდარის ეკლესია-მონასტრის ბედი, რომელიც გასული საუკუნის 20-იან წლებამდე ფუნქციონირებდა. იგი დააარსა მამა პეტრეს (პეტრე ხარისჭირაშვილის) მიერ ჩამოყალიბებულმა საზოგადოებამ. (ეკლესია აშენდა 1861 წელს და აქვე დაფუძნდა დედათა და მამათა მონასტერი). ანდერძის თანახმად წირვა-ლოცვა ქართულ-ბერძნულ ენაზე უნდა წარმოებულიყო. 1881 წელს გაიხსნა ქართულ-ბერძნული სკოლა. მაგრამ ეკლესიის ბედი უკუღმა დატრიალდა 1910 წლიდან, როცა ეპისკოპოსმა სარდიმ ქართულ ენაზე წირვა-ლოცვა მოსპო და საყდარი თავისი შემოსავლებიანი სახლებითა და მრევლით მახლობელ უბანში მდებარე ლათინთა ეკლესიას მიაკუთვნა. ამ არასასიამოვნო ამბავს დიდი გამოხმაურება მოჰყვა, როგორც საქართველოში ისე სტამბულსა და ევროპის რიგ ქვეყნებში. განსაკუთრებით აქტიურობდა ფრანგულენოვანი გაზეთი „ლა ტურკი“, რომელმაც არაერთი წერილი დაბეჭდა. დავას ქართველებსა და იტალიელებს შორის იძიებდა ვეჭილი საბრო-ბეგ შამბაშიძე და ოსმალეთის უმაღლესი საბჭოს წევრი, შარიათის პროფესორი მუფთი ხასან-ფეჰმი ირემადე. თუმცა საქმის საბოლოო გამოძიებისა და სამართლიანი განჩინების გამოტანას ხელი პირველი მსოფლიო ომის დაწყებამ შეუშალა და ეს საკითხი მივიწყებას მიეცა (სახალხო გაზეთი, 1911).

საბედნიეროდ სიცოცხლისუნარიანი აღმოჩნდა სტამბოლის ერთ-ერთ უბანში, ფერიქიაში, ქართველ კათოლიკეთა სავანე (ეკლესია-მონასტერი), რომელიც ასევე დაფუძნა ახალციხელმა ქართველმა მამა პეტრე ხარისჭირაშვილმა, ცნობილი ქველმოქმედის იაკობ ზუბალაშვილის დახმარებით. მამა პეტრეს თაოსნობით 1861 წელს სტამბოლის ერთ ლამაზ უბანში-ფერიქიაში, ბომონთში აშენდა წმ. მარიამ ღვთისმშობლის სახელობის ქართველ კათოლიკეთა ეკლესია. მალე გაიხსნა მამათა და დედათა მონასტრებიც. 1870 წელს ამუშავდა სტამბა, სადაც 200-ზე მეტი დასახელების წიგნი დაიბეჭდა. დაფუძნდა ბიბლიოთეკა.

1908 წელს ფერიქოის სავანეში ოფიციალურად გაიხსნა აკაკი წერეთლის სახელობის ბიბლიოთეკა, სადაც წლების განმავლობაში ევროპისა და ამერიკის სხვადასხვა ქვეყნებიდან იზრუნებოდა ემიგრანტული ლიტერატურა; ამ ბიბლიოთეკაში დღემდე დაცული უნიკალური ქართული გამოცემები დაბეჭდილი როგორც საქართველოში, ისე საზღვარგარეთ არსებულ სტამბებში (ნაჭყებია, 2009: 10).

თურქულ-ქართული ლიტერატურული ურთიერთობების მკვლევართათვის მნიშვნელოვანია სტამბოლის ქართული სავანის, როგორც ქართული კულტურის უძლიერესი კერისა და იქ შექმნილი თარგმნილი თუ ორიგინალური ნაწარმოებების მიმოხილვა. როგორც ამ კერის ცნობილი მკვლევარი შუმანა ფუტკარაძე მიგვითითებს ეს სავანე XIX საუკუნის ბოლოსა და XX საუკუნის პირველ ნახევარში გადაიქცა ქრისტიან და მამადიან ქართველთა კულტურისა და განათლების ცენტრად, მათი ერთიანობისა და ძმობის ტაძრად, სამშობლოდან გადახვეწილ ქართველთა მშობლიურ კერად (ფუტკარაძე, 2012: 18). განუზომელია ამ კულტურის ცენტრის მიერ გაწეული ღვაწლი თურქეთში მცხოვრები მილიონობით ქართველის განათლებისა და თვითშეგნების ამაღლებისთვის. თავისი ეროვნული მნიშვნელობით, ქართული კულტურის ეს ცენტრი საზღვარგარეთ ამ პერიოდში არსებული ერთ-ერთი ყველაზე მასშტაბური რელიგიური, კულტურული და საგანმანათლებლო კერა იყო. სტამბოლის ქართული სავანე თავისი დანიშნულებით, ქართველი ერის წინაშე გაწეული სამსახურით, ბევრად ემსგავსება ადრეულ საუკუნეებში საზღვარგარეთ მოქმედ სხვა კულტურულ-საგანმანათლებლო კერებს (ფუტკარაძე, 2012: 23).

როგორც მკვლევარი გურამ შარაძე წერს, ქართველ კათოლიკეთა მონასტერი სტამბოლის მაშინდელ განაპირა, დღეს კი დიდად პრესტიჟულ უბანში – ფერიკვიში აგებულია (1859–1861 წწ.) ღვთისმშობლის უმანკოდ ჩასახების სახელობაზე. მონასტერთან არსებულა როგორც მამათა ისე დედათა სავანე. პეტრე ხარისჭირაშვილს ეკლესიაში წირვა–ლოცვა ქართულ ენაზე დაუწესებია, აგრეთვე, დაუარსებია სასწავლებელი, წიგნთსაცავი და სტამბა, შეუძენია საკმაოდ ვრცელი სამონასტრო მიწები. მამა პეტრეს მხარში ედგნენ ახალციხიდან წამოსული მოწაფეები – იოსებ მამუკაშვილი, ივანე გვარამაძე (ვინმე მესხი) და სტეფანე გიორგაძე. სამონასტრო სკოლაში საღმრთო საგნებს გარდა ასწავლიდნენ ექიმობას, წამლების კეთებას უცხო ენებს, მასწავლებლობას... ამ სკოლამ ბევრი სასიქადულო მამულიშვილი გამოზარდა. მათ შორის საკმარისი დავასახელოთ საქვეყნოდ ცნობილი ქართველი მეცნიერები მიხეილ თამარაშვილი და მიქელ თარხნიშვილი, აგრეთვე, ერთ დროს აქაური მღვდელი, უკანასკნელად ბეირუთის უნივერსიტეტის პროფესორი შალვა ვარდიძე...

კონსტანტინეპოლის ქართული სავანე ჯერ კიდევ 1870–იანი წლებიდან შესდგომია ქართული წიგნების ბეჭდვას, რომელთა უმეტესობა აღწერილია „ქართული წიგნის“ ბიბლიოგრაფიაში, ნაწილი კი ჩვენი ისტორიული ბედუკუღმართობის გამო, საერთოდ არ მოხვედრილა საქართველოში და ამდენად, უცნობია ქართული წიგნის ბეჭდვის ისტორიისათვის (შარაძე, 1993: 461–463).

გარდა სასულიერო (ქრისტიანული) შინაარსის გამოცემებისა, წიგნთსაცავში ასევე საკმაოდ მრავლად გვხვდება სახელმძღვანელოები, ლექსიკონები, მხატვრული და სამეცნიერო ლიტერატურა, ისტორიული და პოლიტიკური ხასიათის გამოცემები, ქართველი ემიგრანტების მიერ ევროპასა და ამერიკაში დაბეჭდილი წიგნები და ჟურნალ–გაზეთები. ბეჭდურ პროდუქციასთან ერთად, მონასტრის არქივში ძველი ქართული ხელნაწერებიცაა საკმაოდ მრავლად დაცული (ნიკოლეიშვილი, 2015: 66).

სტამბოლის ქართული სავანის ისტორიის ცნობილი მკვლევარის, შუმანა ფუტკარაძის ინფორმაციით, ამ სავანის სიძველეთსაცავში დღესდღეობით დაცული დოკუმენტების რაოდენობა 83 000 ერთეულზე მეტია. ხელნაწერთა და გამოცემათა უდიდესი ნაწილი (80 პროცენტზე მეტი)

ქართულენოვანია, დანარჩენი კი ლათინურ, ფრანგულ, თურქულ, არაბულ და სხვა ენებზე (სულ–17 ენაზე) არის შესრულებული. სავანის არქივის უნიკალურობაზე მეტყველებს ის ფაქტიც, რომ იქ ადრინდელ საუკუნეებში გამოცემული წიგნებიც ყოფილა დაცული. მათგან ყველაზე ძველი 1523 წელს ლათინურ ენაზე დაბეჭდილი სახარებაა (ფუტკარაძე, 2012: 68).

2.სტამბა

სტამბოლში ქართული კულტურის განვითარებას დასაბამი XIX საუკუნის 60- იანი წლებიდან. სტამბოლში ქართული დასახლებანი, სავაჭრო ცენტრები, ეკლესიები და სასწავლებლები ადრეც არსებობდა, მაგრამ ხელშესახებად მნიშვნელოვანი როლი ამ თვალსაზრისით მათ არ შეუსრულებიათ. სტამბოლის ქართული სავანის გადაქცევას ქართული კულტურისა და მწიგნობრობის ერთ-ერთ მძლავრ უცხოურ კერად პ. ხარისჭირაშვილის მიერ 1870 წელს იქ ქართული სტამბისა და გამომცემლობის დაარსებამაც არსებითად შეუწყო ხელი. მოყოლებული 1870 წლიდან 1933 წლამდე სტამბოლის ქართულ სტამბაში ათეულობით ქართული წიგნი დაიბეჭდა. სტამბოლის გამომცემლობა მხატვრულ ლიტერატურას გარდა საქართველოს სახელმწიფოებრივი დამოუკიდებლობის აღდგენასთან დაკავშირებულ პოლიტოლოგიურ წიგნებსაც და უცხოური მხატვრული ლიტერატურის ცალკეული ნიმუშებისა და საქართველოსთან დაკავშირებით უცხოელ ავტორთა მიერ დაწერილი ნაშრომების ქართულ თარგმანებსაც სცემდა. იქაური გამომცემელი XX საუკუნის ათიან და ოციან წლებში ამ თვალსაზრისით იმდენად დიდ აქტიურობასაც კი იჩენდნენ, რომ მხატვრული ტექსტებისა (როგორც ორიგინალურისა, ისე ნათარგმნისა) და მეცნიერულ-პოლიტოლოგიური ნაშრომების გამოცემა იმდროინდელი მათი საქმიანობის უმთავრეს მიმართულებად იქცა.

1870 წლიდან მეოცე საუკუნის 30–იანი წლების შუა ხანებამდე სტამბოლის ქართულ სტამბაში ათეულობით ქართული წიგნი დაიბეჭდა. თემატურად ეს წიგნები ოთხ ჯგუფად შეიძლება დაიყოს: ესენია:

1. სასულიერო ხასიათის გამოცემები;
2. სასწავლო და ზოგად საგანმანათლებლო წიგნები;
3. მხატვრული, ისტორიული და საქართველოს ეროვნულ – სახელმწიფოებრივი დამოუკიდებლობის აღდგენასთან დაკავშირებული პოლიტოლოგიური ხასიათის გამოცემები;
4. უცხოური მხატვრული ლიტერატურის ცალკეულ ნიმუშთა და საქართველოსთან დაკავშირებით უცხოელ ავტორთა მიერ თარგმნილი ქართული თარგმანების გამოცემები (ნიკოლეიშვილი, 2015: 85–88).

ჩვენთვის საინტერესო ამ გამოცემებიდან გახლავთ ქართული მხატვრული ლიტერატურის და ისტორიულ – პოლიტიკური აზროვნებისთვის მნიშვნელოვანი ნაწარმოებების და მწერლების წარმოჩენა, რადგანაც სწორედ ეს ნაშრომები ასახავენ თურქულ - ქართული ლიტერატურული ურთიერთობების იმ მნიშვნელოვან ეტაპს, რომელიც შემდგომში, მეოცე საუკუნის ლიტერატურული ურთიერთობებით გაგრძელდა და რომელიც დღეისთვის მნიშვნელოვან, ახალ, ეტაპზეა გადასული.

სტამბოლის ქართულ სავანეში XIX საუკუნეში ძირითადად რელიგიური და მოსწავლეებისთვის განკუთვნილი სასწავლო ლიტერატურა გამოიცემოდა. პირველი ლიტერატურული ნაწარმოები, რომელიც აქ დაისტამბა, იყო ივანე გვარამაძის „ყვავილების კონა“, რომელიც, როგორც ა.

ნიკოლეიშვილი (გვ. 95) აღნიშნავს, ლიტერატურულად დახვეწილი კრებული არ არის, მაგრამ ინტერესს იწვევს იმის გამო, რომ აქ დასტამბული პირველი პოეტური კრებულება.

სტამბოლში გამოცემული არასასულიერო ხასიათის წიგნების ავტორთა უმრავლესობას ან ამ ქალაქს დროებით თავშეფარებული პოლიტიკური ემიგრანტები წარმოადგენდნენ, ანდა ევროპისა და ამერიკის სხვადასხვა ქვეყანაში მცხოვრები ჩვენი თანამემამულეები. ერთადერთი წიგნის ავტორი კი არაემიგრანტიც იყო – სტამბოლში იმხანად ხანმოკლე პოლიტიკურ – დიპლომატიური მისიით მყოფი პავლე ინგოროყვა (ნიკოლეიშვილი, 2015: 101).

სტამბოლის ქართულ სავანეში გამოცემული წიგნებიდან ჩვენი ლიტერატურული ურთიერთობების ამსახველი საქმიანობები ვრცლად აქვს განხილული ლიტერატურათმცოდნესა და ცნობილ ქართველ მკვლევარს ავთანდილ ნიკოლეიშვილს, რომელსაც ფასდაუდებელი შრომა აქვს გაწეული ამ მნიშვნელოვან ქართულ სავანეში მოღვაწე ადამიანების ნაშრომთა კლასიფიცირებასა და თურქულ-ქართული ლიტერატურული და კულტურული ურთიერთობების ქართულ სამეცნიერო სივრცეში წარმოსაჩენად. მიუხედავად იმისა, რომ სტამბოლის ქართულ სავანეში დაცული ნაწერების სრული აღწერა და შესწავლა ბევრ სასიამოვნო სიურპრიზს პირდება მკვლევარებს, დღეისათვის ცნობილი და შესწავლილი ავტორების საქმიანობა ასე გამოიყურება:

პეტრე სურგულაძე: 1. საქართველო თავისუფლებისაკენ; 2. საქართველო როგორც დამოუკიდებელი სახელმწიფო; 3. დამოუკიდებელი საქართველოს საერთაშორისო მნიშვნელობა; 3. სურგულაძის მიერ ამ წიგნების გამოცემა დაკავშირებული იყო საქართველოს იმდროინდელ პოლიტიკურ საჭიროებებთან და მისი შეხედულებები საქართველოს დამოუკიდებლობაზე, ეს წიგნები იყო ანგარიშგასაწევი და აქტუალური.

პავლე ინგოროყვა: 1918 წელს გამოცემული წიგნი „საქართველოს ტერიტორიის საზღვრების შესახებ“ არის საერთაშორისო კონფერენციის მონაწილეთათვის დასარიგებელი წიგნი, სადაც უნდა განეხილათ საქართველოს ტერიტორიული მთლიანობის საკითხი. ეს კონფერენცია არ გაიმართა. წიგნში განხილული საკითხები სასიცოცხლო მნიშვნელობის იყო და პავლე ინგოროყვა ისტორიულ დოკუმენტებსა და მყარ სტატისტიკურ მონაცემებზე დამყარებით აცლიდა საფუძველს ყველა იმ ტერიტორიულ პრეტენზიას, რომელსაც საქართველოს უყენებდნენ იმხანად მისი მოწინააღმდეგე ქვეყნები.

ნიკოლო მიწიშვილი: სტამბოლის სავანესთან არსებული ქართული გამომცემლობების მიერ დასტამბულ ორიგინალურ მხატვრულ ნაწარმოებთაგან განსაკუთრებით აღსანიშნავია ნიკოლო მიწიშვილის პოეტური კრებული „შავი ვარსკვლავი“. ეს წიგნი პოეტის მეორე კრებულებაა. ნ. მიწიშვილის პოეტური კრებულისადმი ინტერესს არსებითად განსაზღვრავს ის გარემოება, რომ მასში შეტანილი ლექსებით ავტორმა საკმაოდ მძაფრად გამოხატა სულიერი სასოწარკვეთა ცხოვრებისეული მიზანწარაფვის ვერძოვნელი და მსოფლმხედველობრივად გაორებული ქართველი ემიგრანტისა (ნიკოლეიშვილი, 2015: 135).

ნოე ჟორდანია: 1923 წელს, თავისი მთავრობის წევრთა დიდ ნაწილთან ერთად იმ დროისათვის უკვე საფრანგეთის დედაქალაქში დამკვიდრებულმა, მან სწორედ სტამბოლის ქართულ კათოლიკურ ეკლესიასთან არსებულ სტამბა-გამომცემლობაში დასტამბა ემიგრანტობის პერიოდში დაწერილი თავისი ახალი წიგნი „ბრძოლის საკითხები“. ეს წიგნი ახალი რეალობიდან გამოსავლის მოსაძებნად დაწერილ ერთგვარ საპროგრამო წიგნადაც შეიძლება მივიჩნიოთ. ნოე ჟორდანია ამ წიგნში მკითხველს განუმარტავდა თუ როგორ შეიძლებოდა საქართველოს აღედგინა სახელმწიფოებრივი დამოუკიდებლობა. (ნიკოლეიშვილი, 2015: 150)

ვანო ალიხანაშვილი: 1923 წელს სტამბოლში გამოიცა ვანო ალიხანაშვილის პოლიტოლოგიური ნარკვევი „რამ დაგვლუპა და რა გვიხსნის“. აღნიშნული წიგნის გამოცემით სტამბოლის ქართული სავანის გამომცემლობა კვლავაც შეეცადა ფართო საზოგადოების სამსჯავროზე განსასჯელად გამოეტანა ჩვენი ქვეყნის სახელმწიფოებრივი დამოუკიდებლობის დაკარგვის განმაპირობებელი გარემოებანი და მათი დაძლევის სამომავლო პერსპექტივები (ნიკოლეიშვილი 2015: 152).

პავლე მოსულიშვილი: 1922 წელს დაუწერია და გამოუცია სტამბოლის სავანის გამომცემლობაში ერთადერთი დრამატული ჟანრის ნაწარმოები „შენ ხარ მზე“, ეს არის ოთხმოქმედებიანი ფანტასტიკური ეტიუდი საქართველოს პოლიტიკური ცხოვრებიდან.

მართალია, პავლე მოსულიშვილმა თავის პიესაში ჩვენი ქვეყნის ისტორიის მხოლოდ რამდენიმე ფართოდ ცნობილი ეპიზოდი წარმოსახა, მაგრამ საყოველთაოდ ცნობილ ამ ეპიზოდთა ხორცშესხმის უმთავრესი მიზანი პირველ ყოვლისა იმ საბრძოლო სულისკვეთების განდიდებაა, რითაც მთელი ჩვენი ისტორიის განმავლობაში იბრძოდა ქართველი ხალხი ეროვნული თვითმყოფადობის შესანარჩუნებლად. ნაწარმოების მესამე მოქმედებაში, სადაც სადაც საბჭოთა რუსეთის მიერ საქართველოს დემოკრატიული რესპუბლიკის დაპყრობის ამბავია მოთხრობილი, მწერალმა ჩვენი ეროვნული ყოფისთვის უაღრესად მნიშვნელოვან სამ უმთავრეს მხარეს მიაქცია განსაკუთრებული ყურადღება – გასული საუკუნის პირველი ოცწლეულის საქართველოში პოლიტიკურ პარტიათა მესვეურებს შორის ეროვნული და ინტერნაციონალური ინტერესების ერთმანეთთან მიმართების გარკვევასთან დაკავშირებით წარმოქმნილ უკომპრომისო დაპირისპირებას, საკუთარი სამშობლოს გამყიდველთა და მოღალატეთა საბედისწერო როლს ჩვენი ქვეყნის ისტორიაში და საქართველოს პოლიტიკურ-სახელმწიფოებრივი ორიენტაციის პრობლემას (ნიკოლეიშვილი, 2015: 173).

1917–1923 წლებში სტამბოლის ქართული სავანესთან არსებული სტამბა-გამომცემლობის საქმიანობის უმთავრეს მიმართულებად ჯერ საქართველოს დამოუკიდებლობის აღდგენასთან დაკავშირებული წიგნების გამოცემა იქცა. ამ თვალსაზრისით განსაკუთრებით საინტერესოა ქართველ მხედართა კავშირის მიერ მომზადებული და 1923 წელს გამოქვეყნებული კრებული „**სამშობლოსათვის თავდადებულ გმირთა ხსოვნას**“ (სამწუხაროდ, წიგნში მის შემდგენელ – გამომცემელთა ვინაობა მითითებული არ არის) აღნიშნული გამოცემით მისი ავტორშემდგენელი და სტამბოლს თავშეფარებული ჩვენი პოლიტიკური ემიგრანტები ოპერატიულად გამოეხმაურნენ საბჭოთა ხელისუფლების მესვეურთა ბრძანებით საქართველოს სახელმწიფოებრივი დამოუკიდებლობის აღსადგენად მებრძოლ ქართველ პატრიოტთა მასობრივად დახვრეტის ტრაგიკულ მოვლენას (ნიკოლეიშვილი, 2015: 178).

ალექსანდრე მანველიშვილი: ამერიკაში მცხოვრები ქართველმა მეცნიერმა ალექსანდრე მანველიშვილმა 1932 წლის 10 აპრილს პარიზის საზოგადოებრივის მოხსენებად წაკითხული წიგნი „ვეფხისტყაოსანი და რუსთველის ზნეობრივი იდეოლოგია“, სტამბოლის სავანის მღვდელმსახურის შალვა ვარდიძის ინიციატივითა და დაფინანსებით 1933 წელს გამოსცა. ეს იყო სტამბოლის ქართული სავანის მიერ დასტამბული უკანასკნელი წიგნი (ნიკოლეიშვილი, 2015: 183).

3. სტამბოლის ქართულ სავანეში გამოცემული ნათარგმნი წიგნები

1921 წელს სტამბოლის ქართული სავანის მღვდელმსახურმა შალვა ვარდიძემ თარგმნა და გამოსცა ევგენი დალუჯიო დ'ალესიოს „ქართველები კონსტანტინეპოლში“ და რემონ ჟანენის „ქართველები იერუსალიმში“. 1924 წელს კი მათ მიხაკო წერეთლის მიერ თარგმნილი „გილგამეშიანიც“ შეემატა. მიუხედავად იმისა, რომ ხსენებული გამოცემები ორიგინალურ ნაწარმოებებს არ წარმოადგენდა, ისინი მაინც იქცა ჩვენი სულიერი კულტურის მნიშვნელოვან შენამენად. ამ თვალსაზრისით

განსაკუთრებით საინტერესო, პირველ ყოვლისა, შალვა ვარდიძის თარგმანებია, რომელთა გამოცემითაც სტამბოლურმა გამომცემლობამ ქართველ ემიგრანტ ავტორთა მიერ იქ დასტამბულ წიგნებში მძაფრად გამოვლენილ ეროვნულ-პატრიოტულ მისწრაფებებს კიდევ უფრო ფართო მასშტაბები შესძინა იმით, რომ ჩვენი ერის დიდ ისტორიულ წარსულსა და იმჟამინდელ პრობლემებზე ამჯერად უცხოელები წერდნენ უღრმესი სიყვარულითა და სათანადო დოკუმენტებზე დაყრდნობით (ნიკოლეიშვილი, 2015: 190).

ევგენი დალეჯიო დ'ალესიო მეოცე საუკუნის პირველ ნახევარში მოღვაწე იტალიელი დიპლომატი, სწავლული და მოგზაური საქართველოზე თავდავიწყებით შეყვარებული პიროვნება იყო. 1918 წელს, როდესაც საქართველოს დიპლომატიური მისია კონსტანტინოპოლში ჩავიდა, იქ მყოფი დალეჯიო ამ მისიის მდივანი გახდა, საქართველოს ქვეშევრდომობა მიიღო, იმოგზაურა ამ ქვეყანაში და ქართული ენა შეისწავლა. დალეჯიო მაღალ შეფასებას აძლევდა სტამბოლის ქართულ სავანეს და თვლიდა, რომ ეს იყო ქართველთა ეროვნული თვითშეგნების განმტკიცების დიდი კერა თურქეთში.

თურქეთში მცხოვრებ ქართველებთან დაკავშირებით საყურადღებოა ევგენი დალეჯიო დ'ალესიოს წიგნი „ქართველები კონსტანტინეპოლში და სპარსეთში“. წიგნის ავტორი წარჩინებულ იტალიელთა ოჯახის შთამომავალია. ის დაუახლოვდა კონსტანტინეპოლში მცხოვრებ ქართველებს, მან იმოგზაურა საქართველოში, ისწავლა ქართული ენა. იგი დაინტერესდა თურქეთში გადახვეწილი ქართველებით და 1921 წელს მათ შესახებ დაწერა წიგნი. ნაშრომი მნიშვნელოვანი წყაროა კონსტანტინეპოლში მცხოვრები ქართველების, მათი რაოდენობის, ქართული ენის მდგომარეობის შესწავლის თვალსაზრისით. ავტორი ახასიათებს ქართველების მდგომარეობას, განმარტავს მათი წარმატების მიზეზებს. ქართული ენის შესახებ წერს: „ქართველთა სამშობლო ენა მაინც დღემდის შენახული აქვთ, თუმც ოსმალეთის მთავრობა იმათ გათურქებას ძალიან ცდილობს. ქართველ მუსლიმანთა სოფლებში ყველა ოჯახის ენა-ქართულია, რადგან ქალი საზოგადოებაში ვერ გადის და ასე თუ ისე თურქებთან დიდი მიმოსვლა არა აქვს, სამშობლო ენა დღემდის დაცულია; მხოლოდ დღეს ქართულ ენასაც დიდი განსაცდელი მოელის (დ'ალესიო, 1990: 14). დ'ალესიო ასევე საუბრობს ქართველთა ეროვნული შეგნების-ცნობიერების საკითხზე და წერს: „ეროვნული შეგნება ქართველ მუსლიმანებში საერთოდ არ არის განვითარებული, რადგან სჯულის ფანატიზმს მარადის დაუქვეითებია იგი. თუმც სისტემატიურად თურქიზმი სპობს მას, მაგრამ, პრაქტიკულად კი, ეროვნული გრძნობა დღესაც ძალზე ცოცხალია მათში. საერთოდ ყველანი ამაყობენ, რომ გურჯები-ქართველები არიან და თუ სადმე ან თავიანთში ქრისტიან ქართველს შეხვდნენ, საზოგადოდ გარეგნულად მაინც პატივს სცემენ და შეგნებულნი კი, ყოველნაირ დახმარებასაც აღმოუჩენენ თუ შესაძლებელია“ (დ'ალესიო, 1990: 14).

ევგენი დალეჯიო დ'ალესიოს თარგმნა და სტამბოლში გამოსცა შალვა ვარდიძემ, რომლის სამეცნიერო – ლიტერატურული საქმიანობაც გვიჩვენა ამ წიგნის ხელმეორე გამომცემელმა გურამ შარაძემ. მისი კვლევის მიხედვით, კონსტანტინეპოლის ქართული სავანის წევრთა შორის გამორჩეული ადგილი უჭირავს პატრ შალვა ვარდიძეს, რომელიც გარდა სასულიერო მოღვაწეობისა, ნაყოფიერ მეცნიერულ მუშაობასაც ეწეოდა. გარდა მეცნიერული ნაშრომებისა, შალვა ვარდიძეს პოეზიაშიც უცდია კალამი. ეს არის პარიზში გამომავალ ქართულ ჟურნალ „ბედი ქართლისაში“ დაბეჭდილი ორი ლექსი „ჩემი ლოცვა“ და „წმინდა ნინოს“, ეს ლექსები პატრიოტული ხასიათსა და ავტორი, რომელიც ნატრობს სამშობლოს მიწაში დასაფლავებას, შესთხოვს საქართველოს განმანათლებელს კვლავ გადმოხედოს მის ბედკრულ სამშობლოს (დ'ალესიო, 1990: 49–53).

რემონ ჟანენი ცნობილი ფრანგი ხელოვნებათმცოდნე, მკვლევარი და ბიზანტიოლოგია. გამოჩენილ მეცნიერს საქართველოს შესახებ სხვა ნაშრომებიც აქვს დაწერილი. „ქართველები იერუსალიმში“ რემონ ჟანენის მიერ პალესტინაში გამოკვლეული ქართული სავანეების საფუძველზე დაიწერა. ამ

წიგნისადმი ინტერესს იწვევს ის ფაქტი, რომ ქართული ეკლესიის უდიდეს საერთაშორისო ავტორიტეტზე და წარსულ დიდებაზე უცხოელი მკვლევარი წერს. ამ ნაშრომს იერუსალიმში ქართველ ღვთისმსახურთა მოღვაწეობისა და იქ არსებულ ქართულ სიწმინდეთა შესწავლის თვალსაზრისით უაღრესად დიდ მნიშვნელობა აქვს.

იასე მეხუზლას (რაჭველის) შემოქმედებითი მოღვაწეობა სტამბოლში. იასე რაჭველი მეცხრამეტე – მეოცე საუკუნეთა მიჯნაზე მოღვაწეობდა სტამბოლში და მას, მართალია, წიგნი არ გამოუცია, მაგრამ თავისი პუბლიცისტური წერილებით ეხმაურებოდა მაშინ მიმდინარე დიდ პოლიტიკურ და კულტურულ პროცესებს ორივე ქვეყანაში. სტამბოლში ცხოვრების პერიოდში იასე რაჭველის ეროვნულ–პატრიოტული მოღვაწეობა ძირითადად ორი მიმართულებით წარიმართ – ერთის მხრივ, იგი აქტიურად ცდილობდა იქაურ ქართველებში შეძლებიდაგვარად გაედვივებინა ეროვნული ცნობიერება, მეორეს მხრივ კი მოკავშირის როლი შეესრულებინა თურქეთში მცხოვრებ ქართველობასა და საქართველოს შორის.

სტამბოლის სავანემ, როგორც ქართული სულიერებისა და კულტურის კერამ XX საუკუნის 60–იანი წლებიდან, ფაქტობრივად არსებობა შეწყვიტა. მართალია, რთული და ძნელად დასაძლევია წინააღმდეგობანი მის ისტორიაში მანამდეც არაერთხელ ყოფილა, მაგრამ სავანეში მოღვაწე ქართველი მღვდელმსახურთა აქტიური ძალისხმევით შედეგად ვითარების სასიკეთოდ შეცვლა იმხანად მაინც ხერხდებოდა. (ნიკოლეიშვილი, 2010: 75) XIX საუკუნის 60–იან წლებში პეტრე ხარისჭირაშვილის მიერ სტამბოლში აგებულ ქართველ კათოლიკეთა მონასტერთან დაარსებულ სტამბა-გამომცემლობაში 70–იანი წლებიდან დაწყებული საგამომცემლო საქმიანობა 1933 წლამდე გაგრძელდა, შემდგომ კი შეწყდა და ამ დიდი ეროვნული საქმის ასაღორძინებლად გარკვეული ნაბიჯები მხოლოდ გასული საუკუნის 70–იანი წლებიდან ჯერ ახმედ მელაშვილმა გადადგა ჟურნალ „ჩვენებურის“ გამოცემით, შემდეგ კი თურქეთში მოღვაწე სხვა ადგილობრივი ქართველები ცდილობენ ამ დიდმნიშვნელოვანი საქმის გაგრძელებას.

მეოცე საუკუნის ოცდაათიან წლებში ქართულ მწერლობაში შეინიშნება ერთი დიდი თემა, ესაა გულისტკივილი სამშობლოს მოწყვეტილი და ქართულ ხმას მონატრებული თანამემამულეთა გამო. როგორც მკვლევარები წერენ: „უნდა აღინიშნოს, რომ სამხრეთ საქართველოს თემა, მეტადრე, ომამდე, უფრო 30–იანი წლებიდან, აჭარაში მოღვაწე მწერალთა შემოქმედებისათვის იყო ყველაზე დამახასიათებელი. ეს ნიშანდობლივი ფაქტია. აჭარა ხომ თავად იყო მონაწილე ცხოველი ისტორიული პროცესებისა; სწორედ ამ რეგიონს შეეხო ყველაზე მწვავედ გაყოფა-განაწილების, გასხვისების ტრაგიკული მოვლენები. დიდი ხანი არ იყო გასული მას შემდეგ, მოსკოვში, სტამბოლ-ანკარასა თუ ევროპაში მიღებული გადაწყვეტილებების გამო რომ გადადიოდა იგი ხელიდან ხელში. ამ პროცესების მრავალი მონაწილე ჯერაც ცოცხალი იყო და არც ეზოსა თუ ყანის ბოლოში გავლებული საზღვრების გამო ერთმანეთს მოწყვეტილი ნათესავების ტკივილს უჩანდა დაამების პირი. ამასთან, ეს იყო რეგიონი, რომელმაც საუკუნეებს გამოატარა ქართული ენა, ცნობიერება, ზნეობა, ტრადიცია... მეორე მხრივ, კი გაცოცხლებული მხატვრული სიტყვა ახლდა იკრებდა ძალას, ახლადაჩნდებოდა საუკუნეებით დაგუბებული სათქმელის გამოხატვის საშუალება და იმდენად ღრმა იყო ჭრილობა, იმდენად მაღალი ღირებულებისა იყო ეს თემა, რომ თვით სოციალისტური რეალიზმის პირობებში ფეხადგმულმა ადგილობრივმა მწერლობამაც კი არაერთხელ გადააბიჯა დამკვიდრებულ ზღვარს: ყველაზე ნიშანდობლივი იდეოლოგიური ნაწარმოებებისათვისაც კი ის არის, რომ უმეტესწილად სწორედ „იქაურ ქართველებზე“ საუბარი მათში და არა მხოლოდ „მთელი თურქეთის მშრომელ მოსახლეობაზე“. ამ უკანასკნელის ბადალი უკიდურესობანი ხომ ესოდენ დამახასიათებელი იყო პროლეტარული კულტურისათვის, განსაკუთრებით მისი ადრეული ეტაპისათვის (სარფი, 2015: 309–310).

დასკვნა

ნაშრომში „სტამბოლის ქართული კულტურის სავანე - უმნიშვნელოვანესი კერა თურქულ-ქართული ლიტერატურული ურთიერთობების მკვლევართათვის”, საუბრობს ქართველთა მიერ უცხოეთში დიდი ძალისხმევითა და რუდუნებით ნაგები საგანმანათლებლო კერების შესახებ, მათ მძიმე ხვედრზე, რამდენადაც ჟამთა სივრცე ბევრი მათგანი აღგავა პირისაგან მიწისა, განადგურდა უამრავი ძვირფასი ხელნაწერი, გასხვისდა არაერთი კერა ქართული კულტურისა, მაგრამ მაინც სასიამოვნო ფაქტად რჩება ის, რომ ერთადერთ გამონაკლისად იქცა სტამბოლის ქართული სავანე, სადაც მოღვაწეობდნენ ფილოსოფოსები, სასულიერო პირები, გამორჩეული მოღვაწენი ქართული კულტურისა და მეცნიერებისა, არაერთი ცნობილი ისტორიული პირი.

ესაუბრება მკითხველს ბიზანტიის დედოფალ მარიამის ქველმოქმედების, გალათას უბანში „ქართველთა კარის” („გურჯუ კაფუ”) არსებობის, იქ აგებული საყდარ-სალოცავთა შესახებ და მკითხველს თვალწინ უცოცხლებს საქართველოს შრომით, ბრძოლით, ახალ-ახალი მიღწევებით, წარმატებებით სავსე ისტორიას.

სწორედ სტამბოლის ქართველთა სავანე იქცა განათლებისა და კულტურის მნიშვნელოვან ცენტრად, საქართველოდან გადახვეწილი ქართველებისთვის კი მშობლიურ კერად.

ნაშრომის ავტორი საინტერესოდ იხსენიებს არაერთი ქართველი მოღვაწის დამსახურებას, იქნება ეს ქართულ ენაზე წირვა-ლოცვის დაწესება, სასწავლებლის, წიგნთსაცავისა და სტამბის დაარსება, სამონასტრო მიწების შეძენა, ქართულ ენაზე წიგნების ბეჭდვა, რაშიც მონაწილეობას იღებდნენ ერთი მხრივ, საქართველოდან წასული და მეორე მხრივ, უცხოეთში მოღვაწე ქართველები. მათ შორის: პეტრე სურგულაძე, იმხანად ხანმოკლე პოლიტიკურ-დიპლომატიური მისიით მყოფი პავლე ინგოროყვა, ნიკოლო მიწიშვილი, პავლე მოსულიშვილი, ალექსანდრე მანველიშვილი...

სტამბულში დაარსებულ სკოლას მრავალი განათლებული და ღირსეული მამულიშვილი ჰყავს გამოზრდილი, მათ შორის მიქელ თამარაშვილი, მიქელ თარხნიშვილი, შალვა ვარდიძე და სხვები, რომლებიც საფუძვლიან განათლებასაც ღებულობდნენ და ზუსტად იცოდნენ თავიანთი ცოდნის, შესაძლებლობების გამოყენების გზები.

სასიამოვნოა იმის გააზრება, რომ სტამბოლის ქართულ სავანეში დაცული ნაწერების სრული აღწერა და შესწავლა ბევრ სასიამოვნო სიურპრიზს ჰპირდება მკვლევარებს, დაინტერესებულ პირებს, დარწმუნებული ვარ, რომ ეს სურს ამ ნაშრომის ავტორს, რომელმაც არაერთგზის დაადასტურა ქართველი ერისადმი, ქართული საქმისადმი, თავისი პროფესიისადმი, ერთგულება და დიდი სიყვარული.

გამოყენებული ლიტერატურა

ნაჭყებია, მ. (2009). სტამბოლის ქართული სავანის ისტორიიდან, კრებ. თურქულ - ქართული კულტურული პარალელები, თბ. (Nachkebia, M. (2009). Stambolis Savanis İstoriidan, Kreh. Turkul-Kartuli Kulturuli Paralelebi, Tb.)

ნიკოლეიშვილი, ა. (2015). ქართულენოვანი ზეპირსიტყვიერება და მწერლობა თურქეთში, ქუთაისი. (Nikoleishvili, A. (2015). Kartulenovani Zepirsitkviereba da Mtserloba Turketshi, Kutaisi.)

ნიკოლეიშვილი, ა. (2010). თურქული დღიურები, ქუთაისი. (Nikoleishvili, A. (2010). Turkuli Dgiurebi, Kutaisi.)

- ნიკოლეიშვილი, ა. (2011). თურქეთში მოღვაწე ქართველი მწერალი და მამულიშვილი, ჟურნ. წელიწდეული, ქუთაისი. (Nikoleishvili, A. (2011). *Turketshi Mogvatse Kartveli Mtserali da Mamulishvili*, *Jurn. Tselitsdeuli, Kutaisi*.)
- ფუტკარაძე, შ. (2012). სტამბოლის ქართული სავანე, თბ. (Putkaradze, Sh. (2012). *Stambolis Kartuli Savane*, Tb.)
- ფუტკარაძე, შ. (1993). ჩვენებურების ქართული, ბათუმი. (Putkaradze, Sh. (1993). *Chveneburebis Kartuli, Batumi*.)
- ფუტკარაძე, შ. (2002). ქართული საყდარი სტამბოლში, გაზეთი: „ლიტერატურული საქართველო“, 27 სექტემბერი. (Putkaradze, Sh. (2002). *Kartuli Sagdari Stambolshi, Gazeti: “Literaturuli Sakartvelo”*, 27 Sektemberi.)
- შარაძე, გ. (1993). უცხოეთის ცის ქვეშ, წიგნი მესამე, თბ. (Sharadze, G. (1993). *Utskhoetis Tsis Kvesh, Tsigni Mesame*, Tb.)
- ხინთიბიძე, ე. (2011). ქართულ-საზღვარგარეთული ლიტერატურის კვლევის ისტორია, ე. ხინთიბიძის რედაქციით, თბ. (Khintibidze, E. (2011). *Kartul-Sazgvargaretuli Literaturis Kvlevis Istoria*, E. Khintibidzis Redaksiit, Tb.)
- დალესიო, ევგენი დალეჯიო. (1990). ქართველები კონსტანტინეპოლში, ფრანგულიდან თარგმნა, შალვა ვარდიძემ, თბ. (D’alesio, Evgeni Dalejio (1990). *Kartvelebi Konstantinepolshi, Frangulidan Targmna, Shalva Vardzidzem*, Tb.)
- სახალხო გაზეთი, 1911: წერილი სტამბოლიდან, „სახალხო გაზეთი“, 1911, 29 ივლისი. (Sakhalkho Gazeti, 1911: Tserili Stambolidan, “Sakhalkho Gazeti”, 1911, 29 İvlisi.)
- ხიმშიაშვილი, ი. (2012). გურამ ხიმშიაშვილი (მუსტაფა იაკუტი), თურქეთის ქართველები და საქართველო-თურქეთის ურთიერთობების წარსული, აწმყო და მომავალი, კრებ. საქართველო და თურქეთი: კულტურულ ურთიერთობათა ისტორია, დღევანდელი და პერსპექტივები, კონფერენციის მასალები, თბ. (Khimshiashvili, I. (2012). *Guram Khimshiashvili (Mustafa Yakuti), Turketis Kartvelebi Da Sakartvelo-Turketis Urtiertobebis Tsarsuli, Atsmko Da Momavali, Kreb. Sakartvelo Da Turketi: Kulturul Urtiertobata Istoria, Dgeandeloba Da Perspektivebi, Konferentsiis Masalebi*, Tb.)
- გუჯეჯიანი, რ. (2012). ვახტანგ მალაკმადის (ჰაირი ჰაირიოღლუს) (1936-2002 წწ.) ცხოვრებისა დამოღვაწეობის ძირითადი ასპექტები, კრებ. საქართველო და თურქეთი: კულტურულ ურთიერთობათა ისტორია, დღევანდელი და პერსპექტივები, კონფერენციის მასალები, თბ. (Gujejiani, R. (2012). *Vakhtang Malakmadzis (Hayri Hayrioglus) (1936-2002 TsTs.) Tskhovrebisa Damogvatseobis Dziritadi Asfektebi, Kreb. Sakartvelo Da Konferentsiis Masalebi*, Tb.)
- პოპიაშვილი, ნ. (2018). ფარნა-ბეკა ჩილაშვილის სასაზღვრო ფიქრები. <https://tetripiala.wordpress.com/> ბოლო ნახვა 26.03.2021. (Popiashvili, N. (2018). *Parna-Beka Chilashvilis Sasazgyro Fikrebi*, <https://tetripiala.wordpress.com/> ბოლო ნახვა 26.03.2021.)
- ჩეკურიშვილი, ბ. (2016). მწერალი ქართულ-თურქულ კულტურულ დიალოგში., <https://tetripiala.wordpress.com/2016/09/30> ბოლო ნახვა 20. 04. 2021. (Chkurishvili, B. (2016). *Mtserali Kartul-Turkul Kulturul Dilogshi.*, <https://tetripiala.wordpress.com/2016/09/30> ბოლო ნახვა 20. 04. 2021.)
- გუჯეჯიანი, რ. (2010). ტ. ფუტკარაძე, აჰმედ მელაშვილი – დიდი ქართველი (1922-1980), <http://www.chveneburi.net/ka/default.asp?bpgpid=1494&pg=1>; ბოლო ნახვა 20.03.2021. (Gujejiani, R. (2010). *T. Futkaradze, Ahmed Melashvili – Didi Kartveli (1922-1980)*, <http://www.chveneburi.net/ka/default.asp?bpgpid=1494&pg=1>; ბოლო ნახვა 20.03.2021.)
- ჭილაია, ა. (1984). ლიტერატურათმცოდნეობის ცნებები, თბ. (Chilaia, A. (1984). *Literaturatmtsodneobis Tsnebebi*, Tb.)

- გაფრინდაშვილი, ნ. & მირესაშვილი, მ. (2008). ლიტერატურათმცოდნეობის საფუძვლები, თბ. (Gaprindashvili, N.&Miresashvili, M. (2008). Literaturatmtsodneobis Safudzvebi, Tb.)
- ცაგარელი, ლ. (2012). ლიტერატურათმცოდნეობის შესავალი, თბ. (Tsagareli, L. (2012). Literaturatmtsodneobis Shesavali, Tb.)
- რატანი, ი. (2015). ქართული მწერლობა და მსოფლიო ლიტერატურული პროცესი, თბ. (Ratiani, I. (2015). Kartuli Mtserloba Da Msoflio Literaturuli Protsesi, Tb.)
- ქართული ლიტერატურა მსოფლიო ლიტერატურულ რუკაზე, 2016: კრებული, ქართული ლიტერატურა მსოფლიო ლიტერატურულ რუკაზე, რედ. მარიკა ოძელი, თბ. (Kartuli Literatura Msoflio Literaturul Rukaze, 2016: Krebbebi, Kartuli Literaturula Msoflio Rukaze, Red. Marika Odzeli, Tb.)
- საქართველოს ისტორია, 2012: საქართველოს ისტორია, XIII საუკუნიდან XIX საუკუნემდე, თბ. (Sakartvelos İstoria, 2012: Sakartvelos İstoria, XIII Saukunidan XIX Saukunemde, Tb.)
- Çiloğlu, Fahrettin (1994). “Gürcüler” Dünden Bugüne, İstanbul Ansiklopedisi, cilt: 3, İstanbul, 1994, s. 453-454.
- D'allesio, Eugenio Dallegio (2003). İstanbul Gürcüleri (Çev. Fahrettin Çiloğlu), İstanbul: Sinatle.
- Kasap, Murat (2010). Osmanlı Gürcüleri, İstanbul.
- Maçitidze, Elisabed (2012). “İstanbul'daki Gürcü Katolik Kilisesi”, 7. Uluslararası Türk Kültürü Kongresi, IV, Ankara, s. 289-196.
- Marmara, Rinaldo (2006). İstanbul Latin Kilisesi ve Cemaati, İstanbul.
- Melaşvili, Ahmet Özkan (1968). Gürcüstan Tarih, Edebiyat, Sanat, Folklor, İstanbul.
- Milliyet Gazetesi: “Jilet Kralının Ölümü”, 20 Ağustos 1989, s. 3 ve 10.
- Putkaradze, Şuşana (2012). İstanbul Gürcü Ocağı, Tbilisi.
- Yentürk, Nejat (2008). “Paul Zazadze'nin Yarattığı Dev Marka: Zaza”, Oda Sanat Dergisi, sayı: 17 (<http://www.odasanat.org/index.php/2008/02/paul-zazadze%E2%80%99nin-yarattigi-dev-markazaza/> Erişim Tarihi: 20. 01. 2021.)
- Yıldıztaş, Mümin (2012). Osmanlı Arşiv kayıtlarında Gürcistan ve Gürcüler, İstanbul.

70. Tracking civility and westernization through the performances of the characters in *Pride and Prejudice* and *Aşk-ı Memnu*

Muazzez USLU¹

APA: Uslu, M. (2023). Tracking civility and westernization through the performances of the characters in *Pride and Prejudice* and *Aşk-ı Memnu*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1154-1170. DOI: 10.29000/rumelide.1279163

Abstract

This study investigates the transition of Western culture into the late Ottoman society and the traces of westernisation through *cultural performances* and *performances of culture* in private and public life. Since the concept of *civility* in English culture appears to be compatible with *westernisation* in late Ottoman culture, this study discusses how these concepts were digested in the two societies and how they were transformed into real-life performances. An in-depth comparative analysis of the performances of the characters in Jane Austen's *Pride and Prejudice* (1813) and Halid Ziya Uşaklıgil's *Aşk-ı Memnu* (1900) points out the analogy between the socio-cultural lives of societies and sheds light on how structured cultural performances move from one society to another. Even the habits and daily routines of members of the communities in private or public spheres, which can be taken as performances of culture, are shaped according to the socio-historical context they are situated in. Thus, several daily performances which are considered civilized in British society are considered western in Ottoman society and indicate a social code. Since the patriarchal structure of societies leads to segregated roles between the two sexes, this study discusses female education and its reflections on their performances separately.

Keywords: Civility, westernization, performance studies, women

Nezaket ve batılılaşmanın izini *Gurur ve Önyargı* ve *Aşk-ı Memnu*'daki karakterlerin performanslarında sürme

Öz

Bu çalışma, Batı kültürünün geç dönem Osmanlı toplumuna aktarılmasını incelemekte ve Batılılaşmanın izlerini toplumsal hayattaki *kültürel performanslar* ve *kültür performansları* üzerinden takip etmektedir. İngiliz kültüründeki *nezaket* kavramının geç dönem Osmanlı kültüründeki *batılılaşma* ile uyumlu olması nedeniyle bu çalışma, bu kavramların toplum tarafından içselleştirilmesi ve gerçek hayatta performanslara dönüşümünü sorgulamayı amaçlamaktadır. Jane Austen'in *Pride and Prejudice* (1813) ve Halid Ziya Uşaklıgil'in *Aşk-ı Memnu* (1900) adlı eserlerindeki karakterlerin performanslarının derinlemesine karşılaştırmalı analizi, toplumların kültürel ve sosyal yaşamları arasındaki paralelliğe işaret etmekte ve kalıplaşmış kültürel performansların bir toplumdaki diğerine nasıl aktarılacağına ışık tutmaktadır. Bir topluluğun üyelerinin bir kültürü nasıl icra ettiklerini gösteren davranışları ve günlük rutinleri, içinde buldukları sosyo-kültürel tarihsel bağlam tarafından şekillendirilebilir. Buna göre, ister özel ister toplumsal alanda olsun, İngiliz toplumunda medeni, Osmanlı toplumunda ise Batılı olarak kabul edilen pek çok gündelik performans bu amaca hizmet eden araçlardır. Toplumların ataerki yapısı,

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık (Muğla, Türkiye), muazzezuslu@gmail.com, ORCID ID 0000-0001-6546-738X. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1279163]

kadın ve erkekler arasında ayrılmış rollere yol açtığından, kadınların toplumsal ve özel alandaki eylem ve alışkanlıklarını şekillendirmeyi amaçlayan kadın eğitimi ve bunun yansımaları çalışmanın son bölümünde ele alınmaktadır.

Anahtar kelimeler: Nezaket, batılılaşma, performans çalışmaları, kadın

Introduction

This study aims to present the similarities in terms of performances of the characters between two acclaimed novels in English and Turkish respectively; Jane Austen's *Pride and Prejudice* (1813) and Halid Ziya Uşaklıgil's *Aşk-ı Memnu* (*Forbidden Love*) (1900). As well as being best-loved books with common themes in British and Turkish literature among examples of the novel as a genre and thus illustrate how western culture is translated into Ottoman society. Although they are love stories on the surface, the authors' realistic angles provide the readers with elaborate historical depictions of the social lives of the communities they were produced in and illustrate the manners and daily habits of the peoples. The departure point in this study will be the daily habits, social and cultural life in these novels as an arena of constant performance as one should see the actual performance of the members of a society to understand how some concepts are actualized. The analogy of the cultural elements in the novels indicates the fact that locality of a culture can only be temporal because of the inevitable interaction between societies.

Although *Pride and Prejudice* (1813) was written earlier than *Aşk-ı Memnu* (1899), it is possible to say that the temporal gap between the novels was the midpoint in the transition period Ottoman society went into to adopt a western life style, which would be ever-lasting in Republican times. Ottoman society has entered a period of westernization after Tanzimat Edict (Imperial Edict of Reorganization)(1839), consisting of a number of military, administrative, legal and educational reforms (Berk, 2004, p. 13) that had affected the social and cultural life profoundly. When Uşaklıgil wrote *Aşk-ı Memnu*, the society had already adopted some forms of western life style. The novelist himself had a western education in a French school in İzmir, travelled abroad several times and had the opportunity to examine the western literary styles, and even translated from western languages (Parlatır, 1996, p. 87). Thus, his novel could not be deprived of the influence of westernization and the literary current it initiated.

As Robert P. Finn suggests "Uşaklıgil represents both the culmination of the early development of the Turkish novel and perhaps its finest achievement. He is the father of the western story and the western novel"(Finn, 1984, p. 93). Uşaklıgil's depiction of social life at the beginning of the twentieth century allows us to trace the transition period the society had entered. Nonetheless, this study argues how social and cultural life in *Aşk-ı Memnu* is a constant space of public performances in westernized forms in the capital city, İstanbul.

One can list quite a number of studies dealing with the role of translation in the westernization of Ottoman and early Republican societies such as Özlem Berk "Translating the "West": The Position of Translated Western Literature within the Turkish Literary Polysystem"(2006) in addition to her published Phd thesis, Şehnaz Tahir Gürçağlar's *The Politics and Poetics of Translation in Turkey(1923-1960)*(2008), Ayşe Banu Karadağ's *çevirinin Tanıklığında Medeniyetin Dönüşümü (Transformation of Civilization in Testimony of Translation)* (2009), Elif Daldeniz' article "Introduction: Translation, Modernity and its Dissidents: Turkey as a 'Republic of Translation'"(2010) and Ayşe Vardar's "Translated West in the Early Modernization Phase of Turkey"(2014). However, this study intends to

approach the same topic with a novel angle by providing a comparative analysis of social performances translated from British to Ottoman societies and thus point out the visible translation of culture.

The theoretical frame of the study consists of Richard Schechner's concept of daily life as performance which means "Any behavior, event, action, or thing can be studied 'as' performance, can be analyzed in terms of doing, behaving, and showing" (Schechner, 2002, p. 32) and Richard Bauman's idea that even if it is not put on display, a mode of communicative behavior can be a performance in a more neutral sense (Bauman, 1992, p.43). Many acts of the characters in the two novels can be approached from the perspective of "cultural performance" like concerts, plays, dances. In Bauman's words "Cultural performances tend to be the most prominent performance contexts within a community and to share a set of characteristic features" (Bauman, 1992, p. 46). They are scheduled, temporally bounded, spatially bounded, programmed, conditioned and heightened. Cultural performances are conducted in a "time out of time" and also they follow a pattern. Furthermore, they are reflexive as they are instruments of cultural expression.

In a later work, Schechner (2011) also distinguishes between "a cultural performance" and "performing a culture". Taking the daily habits and traditions in Austen's and Uşaklıgil's novels as performances of culture is a lot more appropriate as they refer to "the ways in which our everyday words and actions are reflections of our own enculturation and can therefore be studied as performances, whether we consciously think of them in that way or not." (Griffith & Marion, 2017)

One may also ground this claim on R. Schechner's opposition to "once-behaved behaviour" (Schechner, 2002, p. 23). From his point of view, everyday life activities such as dressing and taking a walk are "constructed forms of behaviours [which had been] previously behaved" (Schechner, 2002, p. 23), thus they can be considered cultural performances. Even talking to people to socialize is a way of acting and can be considered as a performance which is structured according to the restored experiences. The writer later puts the same claim in another way and notes that "In fact all behaviour consists of recombining bits of previously behaved behaviours" (Schechner, 2002, p. 28). He also supports Barbara Kirshenblatt-Gimblett's proposal of performance theory and broadens it with the claim that any behaviour, event, action, or thing can be studied as performance (Schechner, 2002, p. 32). In a similar vein, "lifelike art" is inspired by the performances of common folk and makes us notice the rituals of everyday life and manners.

Likewise, In *Perspectives: An Open Introduction to Cultural Anthropology's* overview part, Lauren Miller Griffith and Jonathan S. Marion suggest that whereas each performance is unique due to the circumstances it takes place, it is part of a larger body of tradition as well (2017, p. 1). One may also argue that performances of culture can be on the move from one culture to another. Thus culture specific or national performances may transform into the international scale ones. In this sense both types of performances can be considered as symptoms of translation of a culture if they cross national borders and transform individuals and/or entire communities. In the novels examined in this study, there are many cultural performances implying the acculturation period Turkish society was going through in Uşaklıgil's age. In this frame, this study aims to reveal the westernized forms of performance adopted by Ottoman Turkish society which could also be considered forms of translation of cultures although the existence of incommensurable sides inevitably decelerated this motion.

From that perspective, this study also calls attention to translation of cultures as a very wide-spread term used by social anthropology. Talal Asad(1986) in his article entitled "The Concept of Cultural

Translation in Social Anthropology”, in agreement with Lienhardt’s definition, states that translation of cultures does not refer to linguistic content but modes of thought but his focal point is still on E. B. Taylor’s definition of culture and civilization supporting that social heredity was transformed into the notion of a text. In other words, in order to understand a concept or belief, we should understand the texts it occurs or individuals and societies that maintain them (p. 142). From this aspect, the novels analyzed in this study provide the readers with the opportunity to comprehend the themes of civility and westernization.

Ernest Gellner(1970) in his article; “Concepts and Society”, on the other hand, is more concerned with the functioning of concepts and beliefs which are, in a sense, institutions in societies (p.115). As he has a relativist functionalist approach, he insists that these concepts and beliefs, which he names social institutions- do not exist in isolation but in texts and in individual minds. This study will be an attempt to read the minds of two novelists and the texts they wrote containing two parallel concepts as counterparts in the West and in the East. On the grounds that the essence of functionalism is the stress on historical context, it is plausible for Gellner to see the claim of perfect stability and self maintenance of societies plainly false. Although every institution serves to the survival and stability of the society as a whole, still we can suggest fluctuation and constant transgression in societies as indispensable traits and even question so called culture bounded concepts and their move from culture to culture.

For this same reason, societies may remain in a hybrid cultural space rather than transforming wholly. H. Bhabha focuses on examples of this kind of hybridity as stubborn chunks or incommensurable elements. He refers to Mexican performance artist and writer, Guillermo Gomes Pena, to argue how migrations and interracial relations give cause for the emergence of hybrid transitional identities (Bhabha, 1994, p. 313). However he warns us against the dramatization of a culture’s untranslatability which would be contradictory to his term “dissemiNation” (Bhabha, 1994, p. 199), which he apparently owes to J. Derrida, and accompanies the feelings of alienation and disintegrity modern individuals suffer from inevitably. Rather than concentrating on such cultural elements resisting to dissolve and not easy to translate, this study concentrates on the more docile and malleable character of the Ottoman society, which adopted westernization on footprints of civility in Western societies, in the frame of *Aşk-ı Memnu* and will follow the traces of western life style illustrated in a previously written western novel, *Pride and Prejudice*. Nevertheless, one cannot deny that the tenacious eastern sides of the Ottoman society remained as they were for so long.

In this theoretical framework, the first part of this study discusses the concept of westernization in Ottoman society which substitutes the concept of civility in British society as it is illustrated with examples of performances in daily lives of the characters of the novels. The second part of the study is devoted to a discussion of compatible public and private performances of culture in the novels, such as daily routines, shopping, walking and cultural performances like dancing, playing and instrument, games etc. and other performances that aim at the presentation of “self” and thus compose the personalities of the characters. The last part of the study discusses how the education of women and its outcomes in real life in *Aşk-ı Memnu* are comparable to the ones in *Pride and Prejudice*.

1. Westernized and civilized performances

In Austen’s novel the idea of being civilized takes a very broad space both in the forms of manners and general courtesy rules, and politeness. Paula Byrne argues that conduct books addressed the newly emerging middle class rather than the aristocratic elite (Byrne, 2005, p. 298). These books were

instrumental to train this class about how to perform in society.² Austen employs a controlled vocabulary of related words around civility which can be called a word cluster. Mandal comments that the terms such as ‘manners’, ‘being agreeable’, ‘duty’, and ‘prudence’ recur frequently throughout Austen’s novels, and in combination can be seen as constituent elements in Austen’s ethical system” (Mandal, 2007, p. 27). A few adjectives like “amiable”, “tolerable” and “gentlemanlike” can be added to these. By “manners”, a character of mind, general way of life, morals, habits, ceremonious behavior, and studied civility are meant in Austen’s novels (Byrne, 2005, p. 297). Moreover, as Paula Byrne writes “politeness” is thought to be “a code of behavior that emphasized benevolence, modesty, self-examination and integrity. These virtues were seen as the product of nurture and education as opposed to innate superiority” (Byrne, 2005, p. 298). Obviously, Austen’s novel was an elaborate store of various examples of the polite vs. impolite, acceptable vs. unacceptable, desirable vs. undesirable performances of behavior and a constant critique of the observations she made in her own community. The novelist’s indirect criticism of the characters she created reflects her own morals. Her constant use of dialogues and direct and indirect speeches presents how conversation and everyday speech are means to perform all the above mentioned terms. Furthermore, even the least formal decorum; protocol and elegant ease of behavior are linked to “an ethical code of civic virtue” (Byrne, 2005, p. 298). In other words, everyday life was a constant cultural performance space in *Pride and Prejudice* just like all the rest of Austen’s novels as well as a way of building characters’ true personalities from the view point of the omniscient narrator and other characters.

When it comes to *Pride and Prejudice*, according to Debra Teachman states that it has often been depicted as a simple story of love between a wealthy, proud aristocrat and an intelligent, beautiful young woman born into a family of five sisters with little financial security (Teachman, 1995, p. 1). The novel conveys the social structure very meticulously in the first decades of nineteenth century, generally known as the Regency period in England (Teachman, 1995, p. 3), the historical period in the United Kingdom - specifically 1811-1820 - in which King George IV ruled as Prince Regent. The society then was highly stratified into classes: aristocracy, gentry, trades people, working poor, poverty stricken. Though the class system was considered very rigid in theory, it had considerable room for mobility (Teachman, 1995, p. 3). In the Victorian age (1837-1901), the historical period after the Regency period, the idea of civilization was very prominent, the traces of which can be followed very clearly in Austen’s work. At the onset of the Industrial Revolution in the midland and the northern counties (Le Faye, 2003, p. 308), the financial security the society was generally enjoying and the changing class structure (Stocking, 1991, p. 10) due to the rising trading class made the idea come to the fore. Jr. George W. Stocking states that “The verb ‘civilize’ the participle “civilized” and the noun ‘civility’ had long been used to express a contrast between European and ‘savage’ or ‘barbarous’ manners and social life” (Stocking, 1991, p. 11). In a way “civility” started to mean social intercourse if not manner merely.

Mr. Darcy being the only male heir of Pemberly, inherited not only the estate but also socially constructed ways of behaviors and attitudes which could be called manners from his parents. The education he had is superior to any other characters’ in the novel and it is reflected by the size of the library he owns. His long-term and constant relations with the people around him stems from his permanent ownership of the estate which he runs very well. Thus he becomes the ideal example of country gentleman morally and socially as the only successor of an astonishingly huge and beautiful estate. Nevertheless, he is the representation of male masculinity, rationality and subsequent mastery and competence (Hamilton, 6). His friend Bingley is, on the other hand, “a much more urban mindset”

² Conduct books are discussed in relation to female education in the next part in detail.

(Hamilton 2008, 20) on the transition from feudalism to commercial capitalism and he could make his wealth from resources other than real property. Hamilton describes his social ethics as byproducts of the early industrial revolution (Hamilton 2008, 20) and he as a good natured, amiable, cheerful, kindly merchant.

When the main characters, Mr. Darcy and Elizabeth are compared to the above mentioned characters, as Darcy confesses, neither of them performs to others (Austen, 1987, p. 209). They do not care about the rules of courtesy very much to the degree of ignoring the bad image they leave on others which makes one of them a hero and the other a heroine in the eyes of the audience. Elizabeth dares to refuse to answer the questions of Lady Catherine and resists her order to play the piano whereas Darcy is not very close to being agreeable or sociable since he does not try to gain either the acquaintance or sympathy of the people he does not know.

When it comes to *Aşk-ı Memnu*, it represents the culmination of the first period of Turkish novel as a genre and is considered the first novel in the Turkish language according to Western understanding. It is regarded a remarkable work from a scholarly point of view as the first novel in the Turkish language according to Western understanding. This study suggests that in Uşaklıgil's writing, "westernization" as a concept replaces the part which "civility" plays as it is in several other contemporary novels. From Rıza Öztürk's point of view, Uşaklıgil is the far most well-known writer in the literature of Servet-i Fünun³ period, who defended the westernizing movement (Öztürk, 1998, p. 124). He is agreed to be the contributor and innovator of the modern novel in Turkish literature. In the literary circle the novelist comes from - Servet-i Fünun, there was a conflict of westernized characters. In the works of the writers in this circle, the fictional characters who synthesized Western and Turkish culture in a positive way and the others who were mere copyists were contrasted (Kerman, 1995, p. 6). It is intriguing to observe that westernized characters are not compatible with the traditional Ottoman characters but to the other westernized ones as everybody seems to have adopted a way of western life style at least in the upper classes. This novel also depicts the characters in terms of codes of ethical behavior.

The high society which is represented with Adnan Bey, the leading male character in the *Aşk-ı Memnu* - a gentleman from one of the wealthiest families of Istanbul, and people around him who live in his residence by the sea in Bosphorus are depicted to the readership with their life styles which had already been shaped by the norms of the westernization in the era. In the period of Servet-i Fünun, westernization is experienced in a fast way. The writers of this period support women to be as free as a western woman. In this period, contrary to the "Tanzimat", women were given more space because they were free to do and live whatever they want in the frame of traditions, but true independence was unthinkable for women in Ottoman society. Halid Ziya partially achieved giving his characters freedom in his work because main male characters he created accept the women have their feelings and thoughts and respect them. However, their freedom is only based on entertainments like visiting acquaintances to socialize or having tea parties at home or going shopping. Although they are educated in a western style based on literacy, speaking foreign languages, particularly French and studying classical Turkish literature, the education does not open them a path for a job to earn a living so they are insecure financially and depend on their male relatives inevitably.

First of all, the men in the family of Adnan Bey do not work just like the men in the aristocracy and gentry in England. Adnan Bey looks very much like a gentleman with his gloves to his gold-framed

³ *Servet-i Fünun* was a literary magazine. The phrase itself means the source of sciences. A group of writers wrote for this magazine and constituted a literary circle.

glasses and well-combed hair. (Uşaklıgil 1998: 29) Adnan Bey's young handsome nephew Behlül, being the son of a civil servant, has difficulty to afford and maintain his lifestyle and his constant urge for entertainments. When Adnan Bey and Behlül are compared, the character of the men like Behlül is criticized by the authors in *Servet-i Fünun*, just like Uşaklıgil himself, as his way of westernization is not very virtuous. Although Behlül is an eager participant of both westernized ways of performance (like opera, theatre concerts, balls and even cinema⁴) and traditional ones (Uşaklıgil, 2005, p. 110-113) and he is very civilized in daily life on the surface and performs very well to the others with the stories he tells, his politeness towards women and his way of dressing and even tone of speech, his moral degradation in his real actions makes his outstanding performance hollow. Unlike him, Adnan Bey is elevated to the status of a real gentleman who synthesized western and Ottoman styles in terms of his performances of culture with all his behaviors, personality, dressing and lifestyle which combines the positive sides of Ottoman and European way of life (Kerman, 1995, p. 118).

It is known that after Tanzimat Edict, a new rising class emerged in Ottoman society (Kerman, 1995, p. 84). Unlike the upper classes that inherited property and income, this new class is unfamiliar to the high society and almost rootless. The main female character of the novel, Adnan Bey's young wife Bihter, comes from such a family. Her family circle is called "Melih Bey Takımı" (Melih Bey Circle) which is composed of women who scattered around Istanbul by way of marriage (Uşaklıgil, 2005, p. 21). The secret curtain that draws around "Melih Bey Takımı" is a reflection of the prejudice against this new community that gets wealthy by way of marriage. Although they like the pretentious life style they lead, they are financially insecure and dependent on the men around them. Thus, their lifestyle is a mere display of false prosperity (Aktaş, 1996, p. 111) and pretended joyfulness they perform to strangers perfectly.

A character of Austen, Mr. Wickham, resembles Behlül in terms of his moral corruption and his way of life which exceeds his income. Although he performs in a very civilized way, he is insincere and his politeness is unnatural. When he elopes with Lydia, Elizabeth's sister, ignoring the humiliation he causes to both the girl and the family, his real character is uncovered to the surprise of everyone who was misled by his good manners and civility. Thus it can be said that good manners and courtesy rules everyone obeys is a kind of performance stage that hides the real personalities of the characters in both of the novels.

2. Performing a culture in the form of daily routines and habits

In this part of the study, in order to reveal the similarities between the two novels, public and private behaviors of the characters will be discussed. In *Aşk-ı Memnu*, many of these indicate the westernization movement and the subsequent acculturation period of the Ottoman society was in. As stated earlier one also needs to distinguish the performances done individually and the ones requires the presence of the others to perform a culture.

Everyday performances took a broad space in both of the novels. In *Aşk-ı Memnu*, the routines of the family members are revealed very clearly. The children have their classes in the morning after a morning coffee and a walk in the garden. In analogy, in Austen's time, the morning hours were devoted to education, improvement of accomplishments and some leisure time activities like letter writing and

⁴ These were the days cinema started to take its place in Ottoman cultural life. For further information see *Sinemanın Osmanlıca Serüveni (The Ottoman Adventure of Cinema)* by Ali Özuyar (Özuyar 1999 32,33) and *Karagözden Sinemaya Türk Sineması ve Sorunları (Turkish Cinema and its Problems from Karagöz to the Cinema)* by Nijat Özön (Özön 1995).

reading for oneself (Lane, 1996, p. 39). Le Faye states that letter writing was “an essential part of social life, both to maintain family connections and to act as mini-newspapers” (Le Faye, 2003, p. 108). In the afternoon the residents of Adnan Bey’s mansion are left free in the residence. If they do not go out for a visit or errands, they spend their time however they like. In *Pride and Prejudice*, the evening hours are devoted to family entertainments and spent together in the drawing room. Reading aloud, playing the piano and singing or simply having a conversation were the routines of the Bennet family. When they had visitors for dinner or coffee after dinner, they used to play various card games like casino, quadrille, loo, whist etc. Performance of the participants to these games was significant. For example Lydia’s obsession in the games was a reflection of her character just like Collins’ constant failure. Although, they could be played just for amusement or to gamble, when these games were played for money, the attention was a lot more essential. In *Aşk-ı Memnu*, the routines of the evening hours are not described very clearly. Offering of Turkish coffee is a ceremonious performance for both the servants and the residents of the mansions in Istanbul (Ayverdi, 1964, p. 17). The traditional cups of Turkish coffee which were placed in “zarf”⁵ in Ottoman culture were as precious as the chinaware used for coffee offerings in English society.

In terms of the activities done outdoors, men are comparatively more active than women in both of the novels. Horse riding and hunting⁶ were the basic activities done by men in *Pride and Prejudice*. In terms of the activities both men and women do together walks and picnics should be mentioned. In *Aşk-ı Memnu*, both of these entertainment forms exist.⁷ However, readers are not provided with any sporting activity for men apart from boat trips in the Bosphorous and in Göksu, a picnic site. Outdoor activities are ad hoc and depend on the weather but still steady in form in the novels.

It should be kept in mind that Longbourne House of the Bennets and Adnan Bey’s mansion were both very spacious buildings suitable for big gatherings. However, although Austen makes Bennets’ house very lively with dinner and tea parties, Uşaklıgil isolates the mansion from these kinds of social events. The family members look disconnected from the neighbors, relatives and acquaintance of any kind. Therefore, the life of Adnan Bey’s family is rather monotonous while Bennet’s is ornamented with surprise visits and constant visitors. The Bennets are good performers thus they are never alone whereas Adnan Bey’s family is withdrawn from the social life for unknown reasons and this makes the novel very unrealistic and artificial from time to time. The windows that open to the outer life in Uşaklıgil’s novel were Behlül and Bihter’s family. While Uşaklıgil depicts the psychological states and inward lives of his characters more than Austen because of the isolated manner his characters are presented, the Bennets’ constant touch with the rest of the society in the village they live makes their personalities clearer.

As it was previously stated, walks and shopping are important entertainment forms in both of the novels. Being a well-known and respected customer in the shops of Beyoğlu was of great importance for the social status of a person in *Aşk-ı Memnu*. Moreover, it is an opportunity for the women to show their taste for clothes, jewelry and perfume and meet acquaintances and make new ones. Almost all members of the family happen to be there for shopping in a few scenes in the novel. In *Pride and Prejudice*, shopping is equally important for the same reasons. The Bennet girls used the opportunity to travel to big towns, London in particular, to shop for fabric for clothes and clothing ornaments like ribbons and

⁵ “Zarf” means envelope in Turkish but here it is a copper, silver and metal cup with special handworks in which the ceramic cups are placed.

⁶ Mr. Bingley and Mr. Darcy ride their horse and hunt in their lands. Sometimes hunting parties are organized and guests come. Mr. Darcy invites Elizabeth’s uncle for a hunt in Pemberley.

⁷ The family sits in the camellia in the garden of the mansion. Behlül and Nihal go for a carriage ride in the forest in Büyük Ada (One of the Prince Islands of Istanbul). Additionally, they, as a family go on a picnic altogether to Göksu by boat.

hats. As they did not live far from the town, they had an idea about the fashion. For example Lydia buys an ugly bonnet and thinks of decorating it with satin (Austen, 1987, p. 246). Going for shopping to the big cities during travels was also common as it is impossible for the country people to find everything in the small towns where they lived.⁸ It should be kept in mind that girls were supposed to be chaperoned during all of these activities. However, Austen is critical to this in several performances of her characters, especially Elizabeth as she walks to Netherfield, Bingley's house from her own house, Longbourne House, three kilometers in mud to see her sister gets sick there to the surprise of the owners of the house who thought such a thing incredible (Austen, 1987, p. 79). Moreover, Lady Catherine strongly opposes young women's travelling alone by post carriage unless they are properly guarded and attended by men, at least men servants (Austen, 1987, p. 240). However, Bennet sisters constantly walk to Maryton whether they are chaperoned or not and Elizabeth goes for a walk in Rosings's park- Lady Catherine's lands. When the beautiful lands of Pemberly- Mr. Darcy's stately home, is mentioned, Elizabeth's aunt decides that they will need a carriage as it is too big to walk around. Thus, the lands of a house- whether they are cultivated or not- could provide refreshment. Elizabeth's walk with Mr. Wickham, her son-in-law, and Mr. Bingley and Mr. Darcy were examples of this established habit. As it was an opportunity for a conversation, it was always welcome for both of the parties. Likewise, in *Aşk-ı Memnu*, the garden of Adnan Bey's mansion and summer and winter houses of Istanbul and their surroundings provided opportunities for outdoor activities like sitting in the camellia, going out for walks in the wilderness or forests and going on carriage rides.

3. Playing music and dances as cultural performances

In both of the novels there are some characters that perform to others in public very well; Behlül, Bihter and her sister, Peyker in *Aşk-ı Memnu* and Mary and Mr. Wickham in *Pride and Prejudice*. They are very much alike in personality as they are both very good performers in public. Bihter, who does not seem to be very interested in music in her daily life, picks up the lute and entertains the audience in the wedding they attend while her sister, Peyker, accompanies her on the piano.

On the other hand, Adnan Bey's daughter Nihal, in spite of being deeply attached to music and plays the piano even to the degree of soothing her deepest sorrows with the piano, simply rejects playing to strangers for entertainment purposes in the same wedding (Uşaklıgil, 2005, p. 295-296). In other words, although she is not eager to display performances for strangers, she actually performs a western culture in her daily life.

When it comes to *Pride and Prejudice*, Mary, the main female character- Elizabeth's little sister who is the plainest one in the family, we see that she is not only obsessed with practicing the piano but also playing to an audience in public events which can be very embarrassing for the rest of the family because of her stiffness in denying the taste of her audience. Mary was critiqued as she plays with "a pedantic air and conceited manner" (Austen, 1987:, p. 71) while "Elizabeth, easy and unaffected, had been listened to with much more pleasure, though not playing half so well" (Le Faye, 2003, p. 104). It is clear that Mary's keenness on the instrument stems from a need to display her talents and show off to the others. From that aspect, she can be thought of a character that performs to others like Bihter and Peyker- Adnan Bey's wife and her sister- but could not please the audience.

Among a variety of performances in *Pride and Prejudice*, both public and private, the most socially important one was dancing, the chief way in which young people could become acquainted. However,

⁸ See Austen's *Sense and Sensibility* for visits of that kind.

this performance was carefully chaperoned like almost all of the recreations such as taking walks, shopping and visits. It was very important as Deirdre Le Faye states in Austen's life time, "dance floor was the best, and indeed almost the only place, where marriage partners could be identified and courtship could flourish" (Le Faye, 2003, p. 99). It also allowed the first touch between opposite sexes although it was in a very formal and restricted form. Country dance, which comes from French "contredanse", was very popular those days which was French in origin (Le Faye, 2003, p. 104).

Performance of the characters in dancing in Austen's novel was subjected to praise or criticism. Elizabeth's first dance with Collins was very embarrassing as a performance from the point of Elizabeth as he was a terrible dancer. Austen depicts her dance as follows:

The two first dances, however, brought a return of distress; they were dances of mortification. Mr. Collins, awkward and solemn, apologising instead of attending, and often moving wrong without being aware of it, gave her all the shame and misery which a disagreeable partner for a couple of dances can give. The moment of her release from him was ecstasy. (Austen, 1987, p. 133)

Her dance with Mr. Darcy is quite the contrary and their performance as a couple was appreciated by Sir Williams. He comments on their performance very highly saying, "I have been most highly gratified indeed, my dear Sir. Such very superior dancing is not often seen. It is evident that you belong to the first circles" (Austen, 1987, p.135). Even Darcy's asking Elizabeth for a dance is considered a compliment because of his social status and his reluctance towards dancing in general. In a way he singles her out from the rest of the women in the ball.

In the Regency period, as well as private balls given by the upper classes and public assemblies (Lane, 1996, p. 55), home parties could be the places to dance. The furniture was just moved and enough room was provided to the couples. Whereas the music in the balls were played by professional male musicians(Lane, 1996, p. 54), at home parties girls who attend to the party used to enliven the atmosphere with the songs they sang and played at the piano. Men could accompany them in duets but these were the main opportunities for a woman to display their talents to the men just like dances which were opportunities for them to display their figures.

In terms of their approaches to dance, Austen's characters vary. For Sir William Lucas there is nothing like dancing and he considers it as one of the first refinements of polished society. On the contrary Darcy is almost indifferent to this public performance and scorns it with the words that "Every savage can dance" in an arrogant manner (Lane, 1996, p. 55). In contrast to this comment, Darcy himself is an excellent dancer and does not hesitate to ask for Elizabeth's hand despite her inferior connections- her family.

In analogy with Darcy's attitude, in *Aşk-ı Memnu*, dance is not considered of a very high value. Although a few young women dance in the wedding they attend, Nihal does not know to dance. One of the young visitors gossip about Nihal as she neither sings nor dances thus she is considered stiff and remote. Uşaklıgil writes that young women dance in the weddings and Nihal was expected to do so. As far as Uşaklıgil depicts, man and women have separate entertainments, however we are not informed about the male dances as dancing is totally out of question for men. The socially unitary dance forms of

Republican times, like waltz and traditional western Anatolian dances were yet to come. The westernization movement would go further to catch the westernized forms of dance in a few decades.⁹

4. Female education and performances

One needs to devote some space to discuss the similarities between the novels in terms of female education and performances women display in accordance with it. Both of the novels give a very clear idea about the quality of the education given in the time of the novels. In the Ottoman Empire, the education of the women started to be discussed only after Tanzimat Edict (1839). By the time Uşaklıgil wrote his novel the influence of the westernized forms of female education was quite significant. The education women have in both of the novels are very gender specific but very similar due to these influences. The education they got leads to performances in many facets of the daily life.

First of all, it should be stated that the Austens were “unusual in sending their daughters to school” in an age when female education was “limited” and “ad hoc” and generally given at home either by a governess or the mothers (Lane, 1996, p. 46). In that age, tutors would visit houses or the families could have a governess. That is why Lady Catherine was so shocked to find out that the Bennet sisters had no governess (Austen, 1987, p. 199). Furthermore, learning that her mother was not involved in their education either, she concludes that they were neglected.

In Austen’s age, the girls were given literacy and numeracy- simple counting enough for housekeeping, a little bit of history, geography and maybe philosophy. They were expected to speak modern languages especially French. Moreover, they were given religious education. However, in their teenage years they were left to their own tastes most of the time (Lane, 1996, p. 45-46). The education they got was never directed to have a practical, work-related outcome. The only profession which was open to girls was being a governess or a schoolmistress.¹⁰ While, being a schoolmistress seemed to be a job which requires a considerable amount of wealth to own and run a school first of all. Austen thinks of being a governess as very close to slavery and scorns the job (Emma, 1958). Moreover, being a governess means that the girl in question has failed in *the marriage market*.

On the other hand, the education a girl had was of practical value in elevating her rank in the marriage market to have a husband. In Garry Kelly’s words “All Austen heroines except Emma are almost Cinderella’s, bringing to marriage more of the intellectual, moral and cultural capital accumulated through education than the cash or property necessary for what was called ‘improvement’ of the estate” (Kelly, 2005, p. 255). However, however intellectual they were and if they were allowed to reveal their intellect was a very problematic issue. As being a woman with an educated mind or showing your wit was thought to be inconvenient and almost dangerous. There were various “conduct books”¹¹ which were

⁹ Arzu Öztürkmen states that The Republic of Turkey distanced itself from the Ottoman tradition to adopt a westernization reform program (Öztürkmen 2003: 38). According to her “The impact of this reform was felt in the field of dance, as European opera and ballet groups visited big cities of the empire”(Öztürkmen 2003: 42). For further information see Arzu Öztürkmen (2003), “Modern Dance Alla Turca: Transforming Ottoman Dance in Early Republican Turkey,” *Dance Research Journal*, Summer 2003, 35/1, pp. 38-60.

¹⁰ It should be kept in mind that Austen’s characters were generally middle, upper middle and upper classes.

¹¹ Byrne sums up some advice given by the conduct books in the following lines:

Conduct books gave advice on how women should behave during courtship and marriage, and how they should be dutiful daughters, wives and mothers. One of the most popular and influential was John Gregory’s *A Father’s Legacy to his Daughters* (1774), which contained sections on religion, conduct and behavior, friendship, love and marriage. His precepts included not eating in public, being silent in company and keeping one’s intelligence and education “a profound secret, especially from the men, who generally look with a jealous and malignant eye on woman of “cultivated understanding.” Gregory even warned against the dangers of clever words. Wit is the most dangerous talent you can possess. It must be guarded with great discretion and good nature, otherwise it will create you many enemies. (Byrne, 2005, p. 298)

also called the ladies book of etiquette that give advice to women about how they ought to behave and function as a guide to manners.

Therefore, the rule for girls was to have education and hide its traces. The education a woman got was expected to be used to perform merely the gender specific roles. Moreover, the performance of silence was vitally important in terms of manners young women had to abide by. To give an example, Lady Catherine was so surprised to find out that Elizabeth gives her opinion very decidedly for so young a person (Austen, 1987, p. 200) because expressing herself so firmly was unfavorable for a girl. She was expected to be submissive and silently accompanying and approving.

Kelly notes that females were excluded from such broad intellectual and moral education and instead trained in what were called accomplishments (Kelly, 2005, p. 256)¹². Thus, real performance the women were expected to show was in accomplishments which would lead them to be chosen as wives. These were very vital as women had very few property rights outside of marriage, and marriage was the only way to survive respectfully (Kelly, 2005, p. 254). In Kelly's words "accomplishments' enabled marriageable and married women to display the cultural distinction that demonstrated social distinction and advanced upper- and middle-class family interests" (Kelly, 2005, p. 257). Thus, accomplishments were the distinctive performances to show one's class. While being accomplished was encouraged, being learned- "bluestocking" was set against being learned. To exemplify the disadvantages of being learned Kelly gives conduct books' advices against it as follows:

'Learning' was accordingly condemned by female conduct books, satirized by male and female conduct books, satirized by male and female writers and excluded from most females' education. 'Learning' meant knowledge proper to male education and restricted to male participation, and included classical and Biblical languages, analytical and scientific discourses, controversial writing, theology and mathematics. The Austen sisters were not 'learned' in this sense, though they were both 'accomplished' and 'notable' (Kelly, 2005, p. 258).

The consequences of this restriction on the part of woman were quite negative for the society. Woman of Austen's age were deprived of the intellectual independence and strongly dependent on men in terms of judgment and authority. The inconvenient inheritance laws supported this pitiful state of women as;

Stability of the family estate across generations was ensured by primogeniture, or inheritance by the first son (rather than division of the estate among all the sons or all the children), and by entailing the estate, in default of a direct male heir, on the nearest male relative. Judging by her novels, Jane Austen had reservations about these practices. Women's interests were entirely subordinated by them and women had few property rights in or outside marriage. (Kelly, 2005, p. 254)

¹² Kelly comments on female education which is composed of three elements as follows:
Basic schooling comprised practical skills such as literacy and numeracy – by Austen's day girls were being excluded from the few grammar schools that offered them more advanced schooling. Household management included supervision if not participation in domestic needlework, food preparation, the regular but epic activity of washing-day and care of the sick, the young and the aged. Religious instruction, considered indispensable, inducted the young female into the family's church. Basic schooling occurred at home, sometimes augmented through attendance at day or boarding school; domestic training and religious instruction also occurred at home. Accomplishments, too, could be acquired at home, though usually from governesses and private tutors, perhaps with 'finishing' at a day school or boarding school, such as the one Cassandra and Jane Austen attended at reading...
'Accomplishments' included several elements. Dancing, singing and playing music displayed the young woman's body and bearing at school occasions to attract a suitor. Drawing, painting, fashionable modern languages (especially French and Italian) and decorative needlework demonstrated taste and "polite" knowledge as markers of cultural distinction, as did the social arts of conversation and letter-writing, with accompanying knowledge of the "belles-lettres". (Kelly, 2005, p. 256-257)

These unfavorable circumstances were conveyed to the readers of *Pride and Prejudice* directly. Elizabeth who refuses to perform as a suitable girl to be married and even turning down Mr. Collin's and Mr. Darcy's marriage proposals respectively was not performing the role she ought to do to secure herself and the rest of her family. Since Mr. Bennet- her father- had no son, the estate of the family will pass to his cousin- Mr. Collins after Mr. Bennet's death. As a result the whole family will be left with almost nothing. The social and financial destruction his death would bring could be prevented only marrying a suitable man as women had the social position of her father to be replaced by that of her husband if she married (Teachmen, 1995; p. 2-3). These circumstances were very close to Jane Austen's own reality. She, unmarried all her life, was provided for by her brother in her adult life and had to write under the pen name "A Lady" which was very courageous to earn a living.

In terms of accomplishment, Austen's critical stance is revealed with Elizabeth's ideas about the term.¹³ She is very realistic as in the country it is almost impossible to be accomplished in the way it was understood in the city. Mr. Bingley describes an accomplished lady as follows:

"No one can be really esteemed accomplished who does not greatly surpass what is usually met with. A woman must have a thorough knowledge of music, singing, drawing, dancing, and the modern languages, to deserve the word; and besides all this, she must possess a certain something in her air and manner of walking, the tone of her voice, her address and expressions, or the word will be but half deserved."

"All this she must possess," added Darcy, "and to all this she must yet add something more substantial, in the improvement of her mind by extensive reading." (Austen, 1813)

Mr. Darcy's idea of being accomplished which is demanding requires improvement of mind by reading though it was not very clear what he thinks women ought to read. Throughout the novel, the readers are not informed about the ideal reading material¹⁴ a woman should have but we become aware that Austen really despises conduct books, which were considered appropriate for young women by Mr. Collins. (Austen, 1987, p. 113)

When it comes to the performance of accomplishments, although Elizabeth does needlework; it is never at the core of the novel. For instance when Darcy arrives with Bingley to Longbourne House, "she sat intently at work, and without daring to lift up her eyes..."(Austen, 1987, p. 344). The novelist refers to needlework with the word "work" as no other work women had in those days and it was the usual word used instead. Sitting at work was a way of calming herself down and looking interested in something else than Darcy for Elizabeth.

When it comes to the age *Aşk-ı Memnu* was written in, schooling was very rare. Roderic H. Davison writes that "it looks as if, in the century before 1914, the Ottoman Empire had received a massive infusion

¹³ "All young ladies accomplished! My dear Charles, what do you mean?"

"Yes, all of them, I think. They all paint tables, cover screens, and net purses. I scarcely know anyone who cannot do all this, and I am sure I never heard a young lady spoken of for the first time, without being informed that she was very accomplished."

"Your list of the common extent of accomplishments," said Darcy, "has too much truth. The word is applied to many a woman who deserves it no otherwise than by netting a purse or covering a screen. But I am very far from agreeing with you in your estimation of ladies in general. I cannot boast of knowing more than half a dozen, in the whole range of my acquaintance, that are really accomplished."

"Nor I, I am sure," said Miss Bingley. "Then," observed Elizabeth, "you must comprehend a great deal in your idea of an accomplished woman."

Yes, I do comprehend a great deal in it." (See chapter 8 in *Pride and Prejudice*)

¹⁴ Byrne writes that "The idea that novels as opposed to didactic moral treatises were a means to paint 'manners and morals'- a common pairing of terms- was relatively new and seriously controversial." (Byrne, 296) Although Austen was a devoted advocate of novel as a genre to educate the society morally, in the book we do not come up with any opinions of her on novel.

of Western education” (Davison, 1990, p. 168). About schooling, he records the following “by the time of 1908 Young Turk revolution Turks in Robert College constituted between three and five per cent of a student body which totaled over 300” (Davison, 1990, p. 169). The students were mainly the sons of the elite. When it comes to females’ education at school, it was comparatively restricted but still existent:

Both of the Turkish graduates of the American School for Girls by the same date were daughters of enlightened and well-educated government officials. The first was Gülistan, daughter of a Circassian slave girl freed from Sultan Abdülaziz’s harem and of General Tevfik, a man who evidently believed strongly in education for girls. Gülistan completed the high school curriculum and graduated in 1890. The second was Halide Edip[Adıvar], who after graduation with an A.B. degree in 1901 was to become known as a leading author, feminist, patriot and professor. (Davison, 1990, p. 167)

Therefore it is possible to say that by the time the novel was written, girls could attend to foreign schools though it was very rare. If the readers look for a westernized form of education in *Aşk-ı Memnu*, the education Nihal has from her governess has similarities with the education given to girls in Austen’s times. In addition to the westernization movement the empire entered, foreign governesses started to look after the children of the Ottoman elite, which affected the quality of the education inevitably. Although, Matmazel de Courton in *Aşk-ı Memnu* is depicted as a very respectable woman, the women who worked as governesses were the people who generally had left their countries with bad memories of all kinds. Matmazel de Courton’s father for example had committed suicide after wasting his fortune in horse races.¹⁵ After having sheltered in one of her relatives’ house and taking the responsibility of their children for a while, she came to the Ottoman Empire as a governess. Adnan Bey and his family are considered lucky to have such a good governess as Matmazel de Courton after trying many others. When the quality of the education Matmazel de Courton gives to Nihal, it is possible to say that it is very similar to the education a young woman ought to have in Austen’s time.

It is very clear to see the influences of the western style of education on the home education Nihal has. She was thought French, music; mainly Italian operas for piano like Clementi, Cimarosa, Donizetti, Mercadante and Rossini, and drawing and handwork; like needlework and paperwork. Her Turkish classes were given by her father though they were not on a regular basis and Nihal seems doing better in French than Turkish (Uşaklıgil, 1998, p. 66-75). As language learning was a part of her education after Matmazel de Courton, her governess, leaves them, she starts to write letters to her in French. Reading novels was strictly forbidden for her.¹⁶ It is not surprising to see that novels were considered dangerous for girls in Austen’s time, too. Byrne states in Austen’s age that “The idea that novels as opposed to didactic moral treatises were a means to paint ‘manners and morals’- a common pairing of terms- was relatively new and seriously controversial.” (Byrne, 2005, p. 296) Noting that Nihal’s education is based on accomplishments, she was not expected to have expertise on any science.

However, due to her own personality, Nihal was not a girl to perform to entertain others. Throughout the novel, we, as readers, learn that she constantly plays the piano for her own desire and pleasure and also for the other members of the family. As there are not any occasions for her to perform to strangers,

¹⁵ Matmazel de Courton’un, Behlül’ün o kadar alaylarına amaç olan şapkaları ne kadar süslü, tantanalı ise hayat hikayesi o derece sade, kısaydı. Zenginliğinin son kırıntılarını Paris’in Longchamps koşularında kaybettikten sonra, ancak bir kuş kafası dolduracak kadar beynini kurşunla yakan bir babanın kızıydı. O vakit evlenmek için pek geç kalan Matmazel de Courton, ya ailesinin bütün soyluluk tarihini lekeleyecek bir hayatla Paris kaldırımlarına düşmek, ya da ömrünün sonuna kadar yoksul ama soylu bir kız olarak vilayetlerinden birinde, akrabalarının yanında sığınacak yer bulmak yollarından birini seçmek zorundaydı.

¹⁶ “Not letting young girls read novels was a necessary educational rule for Mademoiselle de Courton, and it was one that she strongly maintained about Nihal” (Uşaklıgil 1998: 75). (Translation of the quote is done by the writer of this article).

it is hard to say that it is directed to have public attention. As the inheritance laws in the Ottoman Empire were not very different from Austen's time, the estate and the property of a family used to pass to a male heir in the male line of the family,¹⁷ Nihal was as vulnerable as Elizabeth financially.

Bihter, on the other side, has been a girl whose education was neglected just like Elizabeth's. In the book there is no reference of her having a governess. Her mother was so involved in her own concerns of having fun and so deprived of motherly affection that she never had the desire or patience to educate her daughters. Bihter knows a little bit of everything however she has never mastered anything in particular. She could read stories in Turkish, speak enough French to shop in Beyoğlu and a little Greek picked up from the maids of foreign origin. She could sing and play certain songs on the piano and even play "ud" which she learned on her own (Uşaklıgil, 1998, p. 32) which indicates that she is quite a performer to display her accomplishments in public. Unlike the female protagonists of both novels-Elizabeth and Nihal, Bihter did not enjoy the presence of a father who could encourage her intellectually and helped her moral maturation. She has grown up in unfavorable circumstances and due to the unexpected and premature death of her father; she was left to her own instincts and talents totally rather than having.

It should be noted that two important events mark the teenage years of the girls in the Ottoman and English societies. Although they are different in substance, socially and culturally they are very much comparable that can be called cultural performances in Bauman's terms. Both of these terms are culturally bound and they have the same timing and ceremonies (Bauman, 1992, p. 46). In Austen's age a girl who is old enough to be married is introduced to the society with an event which is called coming out. This proves that the girls are mature enough to be in public and they have the opportunity to go to public gatherings like assemblies and balls. If there is more than one girl in a family, the younger ones were not introduced to the society before the elders are married. That is why Lady Catherine finds the Bennet sisters coming out all together at once unacceptable (Austen, 1987, p. 200). In a way, coming out means the girl is ready to accept proposals of marriage. In analogy, in *Aşk-ı Memnu*, the readers are told how important wearing "çarşaf"¹⁸ for the first time is. For Nihal's first "çarşaf", they go to shopping to Beyoğlu and choose a special cloth that is different from adult women's. At the same time the hems of her skirts and dresses were lengthened. When Nihal wore this "çarşaf" for the first time, both Behlül and Adnan Bey reacted as if they were being introduced to a young woman and commented on her way of walking. Uşaklıgil calls this event an opening ceremony to maidenhood (113). This clothing revealed the fact that Nihal had become a teenage girl leaving the childhood years behind. After wearing her "çarşaf", Nihal refuses to kiss with Behlül and only offers her hand instead, while her little brother, Bülent kisses her sister on the lips instead of cheeks as a joke which means he, himself, saw her a grown-up young woman, too (Uşaklıgil, 2005, p. 153-157).

Conclusion

This study has questioned how Uşaklıgil's *Aşk-ı Memnu* is similar to Austen's *Pride and Prejudice* from the perspective of performances. As they are written within the same century, they reflect a couple of stock forms of cultural performance and performances of culture. Although many performances are considered culture specific, it is intriguing to observe that the daily habits and routines in the novels are very alike, which is a result of the westernization movement Ottoman Empire was going through in the nineteenth century. Therefore, as social and cultural life is a rich arena to illustrate the daily and cultural

¹⁷ See *İbrahim Efendi Konağı* (1964) by Samiha Ayverdi.

¹⁸ An outer garment covering a woman from head to foot and designed to hide her body from the view of men.

performances of the novelists' ages, this study has also the claim of indicating translations of cultures in the form of performances. The ones that tend to see everyday life as an arena of performances of cultures in addition to other structured cultural performances may recognize the civil and western behaviors/habits/attitudes as the translation of the same concept. Despite the fact that stagnant elements always remained, one may accept Ottoman cultural space as a hybrid one and as a good example of dissemination of cultures.

To draw a frame, the first part of the study is devoted to the discussion of westernization and civility which are two compatible concepts in the two novels to suggest that the concept of westernization in Ottoman society substitutes the concept of civilization in English society because both of these concepts dictate the same patterns of behavior. The following part convey the rest of the daily performances of culture dressing, shopping, walks and daily routines and cultural performances which are both private and public such as singing and dancing. The next part deals with the analogy of female education and performances in both novels which are composed of "accomplishments" mainly. The study indicated that the female home education given in the Ottoman Empire shows the signs of westernization intensely and thus it leads to similar performances. In summary, the study proved that social and cultural life is a constant field of various performances in both of the societies as the novels illustrate. Moreover, the western socio-cultural life had an impact over the Ottoman Empire to a certain degree although overall overlapping is impossible under any circumstances.

References

- Aktaş, Ş. (1996). Halit Ziya Uşaklıgil'in romanlarında tema. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, issue: 529(January),107-115.
- Asad, T. (1986). The concept of cultural translation in British social anthropology. In J. Clifford & G. Marcus (Ed.), *Writing Culture* (pp.141-164). Berkeley: University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520946286-009>
- Austen, J. (1987). *Pride and prejudice*. London & Newyork: Penguin Books.
- Ayverdi, S. (1964). *İbrahim Efendi konağı*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti İstanbul Enstitüsü Neşriyatı.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Berk, Ö. (2004). *Translation and westernization in Turkey from the 1940s to the 1980s*. İstanbul: Ece Yayınları.
- Bauman, R. (1992). Performance. *Folklore, cultural performances, and popular entertainments: A communications-centered handbook by Richard Bauman*. Oxford: Oxford University Press.
- Byrne, P. (2005). Manners. In Janet Todd (ed), *Jane Austen in Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 297-305.
- Davison, R. H. (1990). *Essays in Ottoman and Turkish history, 1774-1923*. Austin: University of Texas Press.
- Finn, R. P. (1984). Halid Ziya: The First Master. *The early Turkish novel 1872-1900*. İstanbul: The Isis Press, 93-114.
- Gellner, E. (1970). *Concepts and society*. In: Emmet, D., MacIntyre, A. (eds) *Sociological Theory and Philosophical Analysis*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1007/978-1-349-15388-6_7
- Griffith, L. M. & Marion, J. S. (2017). Performance. In Laura Tubelle de González, Thomas McIlwraith, Nina W Brown (eds) *Perspectives: An Open Invitation to Cultural Anthropology*. <https://pressbooks.pub/perspectives/chapter/performance2/> Available at <https://perspectives.pressbooks.com/>

- Hamilton, S.N. (2008). Constructing Mr. Darcy: tradition, gender, and silent spaces in Jane Austen's *Pride and Prejudice*. Unpublished Thesis Submitted to the Graduate Faculty Master of Arts in English, University of Central Oklahoma.
- Kelly, G. (2005). Education and accomplishments. In Janet Todd (ed.) *Jane Austen in Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 252-261.
- Kerman, Z. (1995). *Halid Ziya Uşaklıgil'in romanlarında batılı yaşayış tarzı ile ilgili unsurlar*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Lane, M. (1996). *Jane Austen's world*. Holbrook: Adams Media Corporation.
- Le Faye, D. (2003). *The world of Jane Austen*. London: Frances Lincoln Limited.
- Mandal, A. (2007). Language. In Janet Todd (ed.) *Jane Austen in Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 23-32.
- Özön, N. (1995). *Karagözden sinemaya: Türk sineması ve sorunları 1-2*. Ankara: Kitle Yayınları.
- Öztürk, R. (1998). An assessment of Charles Dicken's *Great Expectations* and Halit Ziya Uşaklıgil's *Aşk-ı Memnu*. *Balkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi volume: 1 issue: 2*. 122-136.
- Öztürkmen, A. (2003). Modern dance alla turca: transforming ottoman dance in early republican Turkey. *Dance Record Journal, Summer 2003, 35/1*, 36-60.
- Özuyar, A. (1999). *Sinemanın Osmanlıca serüveni*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Parlatır, İ. (1996). Sunuş. *Türk dili ve Edebiyatı Dergisi (Halit Ziya Uşaklıgil Özel Bölüm)*. January (1), Number 529, 87-89.
- Schechner, R. (2002). An Introduction. *Performance Studies*. London and Newyork: Routledge.
- Schechner, R. (2011). *Between theater and anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Stocking, G. W. (1991). *Victorian anthropology*. New York: Free Press.
- Teachman, D. (1995). *Understanding Pride and Prejudice*. Westport: The Greenwood Press.
- Uşaklıgil, H. Z. (2005). *Aşk-ı memnu*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Uşaklıgil, H. Z. (2005). *Aşk-ı memnu (Günümüz Türkçesiyle)*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

71. Ukrayna-Rusya savaşı hakkında internet haberlerinin incelenmesi: Derlem tabanlı eleştirel söylem çözümlemesi analizi

şükrü Yiğit SALİHOĐLU¹

Çiğdem KARATEPE²

APA: Salihoğlu, ř. Y. & Karatepe, ř. (2023). Ukrayna-Rusya savaşı hakkında internet haberlerinin incelenmesi: Derlem tabanlı eleştirel söylem çözümlemesi analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1171-1186. DOI: 10.29000/rumelide.1279172

Öz

Tarihsel olarak, eleştirel söylem analizi terimi uzun zaman boyunca kalıpları detaylı bir şekilde anlamak ve açığa çıkarmak amacıyla dil ve bağlam arasındaki ilişkinin incelemesine atfedilmiştir. Özgül ve artan bir şekilde önemli bir söylem çözümlemesi türü olarak, haber söylemleri de eleştirel söylem alanına büyük ölçüde katkı sağlamıştır Dahası, ayrıntılı analiz okuyuculara bölgesel ve kültürel önyargılar hakkında yüksek farkındalığa yol ačan bakış açıları konusunda fikir edinmelerine yardımcı olur. Bahsedilen özellikler doğrultusunda, bu makale süregelen Ukrayna-Rusya savaşına bağlı haber söylemlerinin kapsam alanı dahilinde eleştirel söylem konularına değinme girişiminde bulunmuştur. Yaygın sözcüksel öğeleri incelemek amacıyla dizin ve sıklık tabloları yardımıyla derlem tabanlı nicel bir yaklaşım uygulanmıştır. İki internet haber sitesi arasında istatistiksel olarak önemli bir fark olmamasına rağmen, Rusya'nın aleyhinde sunulan anlatım ve detaylı söylem analizi BBC ve Al Jazeera haber sitelerinin haberleri son derece Ukraynalı bakış açısından servis etme eğiliminde olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Anahtar kelimeler: Eleştirel söylem çözümlemesi, haber söylemi, Ukrayna-Rusya savaşı, bakış açıları, haber medyası

Investigation of online news about Ukraine-Russia war: A corpus-based critical discourse analysis

Abstract

Historically, the term critical discourse analysis has long been attributed to the investigation of relationship between language and context in order to elaborately understand and unveil the patterns. As a specific and increasingly important discourse genre, news discourse has greatly contributed to the field of CDA as well. Furthermore, the in-depth analysis helps readers to gain insight into the point of views, which lead to higher awareness about the regional and cultural biases. In the light of remarked features, this article attempted to address the issues of CDA within the scope of news discourse related to the ongoing Ukraine-Russia war. A corpus-based quantitative approach was implemented for the purpose of examining the common lexical items with the help of the concordances and frequency tables. Even though there was no statistically significant difference between two news websites, the narration presented against Russia and detailed discourse analysis

¹ YL Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi (Bursa, Türkiye), 802293021@ogr.uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4089-6193 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1279172]

² Dr. Öğr. Üyesi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi ABD (Bursa, Türkiye), ozlem1@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2902-6656.

revealed that the BBC and Al Jazeera news websites remarkably tend to serve the news from a Ukrainian point of view.

Keywords: Critical discourse analysis, news discourse, ukraine-russia war, perspectives, news media

1. Introduction

Throughout the centuries, news held a prominent position in societies and the dynamics of the societies have deeply been shaped through the inevitable impact of news, leading to new mainstream movements and rejuvenation of ideas in societies. Therefore, the demonstrations of news with various perspectives are generally conceptualized as key factors in determining both global and local styles of understanding, interpreting about facts, events and groundbreaking historical moments. Given the importance of demonstration, it is also essential to mention that the distribution of news is fundamental and the preferred channels used for spreading news plays a vital role. Accordingly, the term of news values tend to be based on the ethics of journalism and the required framework to access trustworthy latest developments. According to a highly experienced journalist, (J.Sergeant, 2001) in terms of news values, journalists rely on innate tendency rather than a logical way of thinking. In addition, as (O'neill, Harcup, 2009) states, news values are slippery concepts due to their ambiguous, difficult to track structures through which multiple meanings and comments can be established. As a new part of news, online news development accelerated rapidly along with the latest developments in technology and IT system all around the world. Undoubtedly, the concept of online news has seen conflicted with the traditional ways of news representations and distributions. With the intention of discovery and interpretation of news, there appears a key term to shed a light on due to the fact that variations in news lead inevitable complex misconceptions. Leeuwen (2009) mentions that discourse interprets social cognitive structure "that is aimed at providing the interest areas of specific historical and/or social contexts". Central to the entire discipline of discourse and discourse analysis, since the present study is based on the online news, it is necessary to further investigate the written form of discourse. Basically, written discourse can be conceptualized under the clear definition of transformational flows of information through the assistance of texts and language structures. The necessity to negotiate individual and social variations in writing has grown in importance as a result of the widespread recognition of language diversity and globalization. The fundamental need for analyzing news has been attributed to the area of Critical Discourse Analysis (CDA), which has created a milestone in analyzing the news. In his review, (van Dijk, 2005) brings a definition to CDA, implying that Critical discourse analysis (CDA) is a type of discourse analytical research that initially studies the way social power mistreatment, supremacy, inequality and discrimination are founded, reproduced, and prevented through text and communication in the social and political contexts. With such objecting research, critical discourse analysts hold a prominent position, and thus aiming at understanding, exposing, and eventually resisting social inequality that is observed within the discourse structure. News discourse is one of main analysis subjects of critical discourse analysis. Readers and writers share a common ground where a high density of information flow by which cohesion, coherence and lexical density can be integrated into a whole part as discrete points. In other words, readers can make estimations based on the opinions implied by the author and grasp the real situation of the events described in the discourse by critical discourse analysis, involving the contextual awareness and language structures. However, far too little attention has been paid to news analysis consisting corpus-based data about specific and historical events that have made deep impacts on the lives of individuals. Corpus-based data paves the way for elaborated observations of linguistics and contextual factors that may be hidden in spontaneous or qualitative evaluations.

Similarly, as (Baker, 2006) states, huge collections of text called corpora are used to represent a particular type of language. Since they are electronic, complex calculations can be performed on them, which can provide insights into language that are difficult to distinguish from the text itself. The central issue of highlighting the contradictions and similarities suffers from inadequate number of studies. As a result of this, the present study aims to examine the ongoing Ukraine-Russia war with the chosen written patterns and understanding the showed tendency towards conflict sides. The damaging effects of Ukraine-Russia war have inevitably felt in many parts of world ranging from economical struggles to the political and logistics with a scarcity in basic goods, energy supplies. To put it simply, the negative results surpass the borders of involve countries and spread to the other nations across Europe, thus making it as a central topic for the entire world due to the ideological and economical role of Europe. With the aim of establishing a ground for the study, two online web sites are selected. Firstly, BBC Worlds News, which is located in UK and broadcasting in English 24 hours a day in many countries across the world, with the intention of reaching billions of people. Secondly, Al Jazeera English, which is originated from Qatar, a middle-eastern country, is chosen. As previously stated, in order to lay a clear foundation about the perceptions of Ukraine-Russia war, sides are selected in a sensitive way to detect opposite point of views due to the fact that these online news websites provide a variety stemming from their geographical locations, integrating the perceptions of West and East, thus creating a sufficient opportunity circle through which we can analyze and interpret the construction of social realities. Therefore, the study attempts to find precise answers to two research questions based on the intention of increasing the awareness about the war's news interpretation and contextual analysis.

RQ1: What are the commonly used lexical formations in the news of BBC and Al Jazeera concerning Ukraine-Russia war?

RQ2: Is there a significant difference between the perspectives of investigated online news sites?

2. Literature Review

2.1. Critical Discourse Analysis

Critical Discourse analysis (CDA) attempts to investigate the sentences in a specified and detailed way. CDA is considered to be crucial on how discourse structures influence and conjures up mental images. Van Dijk, 1985) concludes that in a broader level, through the lens of people, the importance of information may be influenced through the topics linked to their mental models. Themes, intended meanings, cohesion of the sentences, and preferred usage of linking help to bright the latent information to light. According to (Fairclough, 1989), CDA has addressed the issue of the ideological characteristic discourse, involving the language, social perspectives, structures, supplying the audiences with the straightforward aspects of ongoing events. The importance lies at the heart of gaining neutral point of views, which also lead to developing higher critical thinking skills in individuals.

2.2. News Discourse

Due to the variety of news and CDA analyses, from an explanatory point of view, (Drid ,2018) emphasized that considering its effective impact in information spreading, news discourse has captivated the attention of scholars from various disciplines, such as communication theory, semiotics, semantics, sociology, psychology, media studies, linguistics and others. In his study, (van Dijk, 1983) mentioned that news is not solely based on the description of the facts, but on a specific kind that aims

at building the reality with regards to the norms and values of some society. News also indicate that production of so-called redesigned news is part of a complex of professional routines for the management of possible, existing sources, leading to the successive interaction among journalists, and the probable extent of formulations that are created to provide a tricky reality. Accordingly, most of the news is often criticized for misleading the audiences. (Develotte, C., & Rechniewski, E., 2001) also implied that one of the obvious challenges encountered while examining the press and news is reaching to a valid conclusion, since the time-consuming and illusive nature of discourse analysis increases the difficulty level to deal with the detailed analysis of a large number of articles. The interpretation of news texts may appear in a wrong way leading to confusion cycle in terms of the intentions of the writers and readers. However, what diversifies the interpretation considerably stems from the selected discourse, in other words, the language used to express the events happening. (Hosseini, 2016) expressed that people tend to rely on a variety of sources to access news about the world, predominantly about their own surroundings, point of views and perceptions. Considering this type of structure of news, they may take advantage of internal or foreign news, which extend their ideas beyond what already constructed with the existing and consistent ideological around them. For that purpose, to observe the structure of news designing and distributing in-depth, (Foucault,1971) stated that “in every society production of discourse is somewhat controlled, selected, organized and redistributed by a selected number of procedures whose role to protect off its powers and dangers, to gain expertise over its changing events, to avoid its doubtful, formidable materiality”. The context through which news represented plays a vital role in shaping the nature of news discourse. As conflicts have always been interpreted from a biased point of views, presentations and discourse analyses become more challenging in terms of values, perceptions. In line with this, to demonstrate the importance of social structures, (S. Moscovici, 1977) declared that the function of social representations in creating the knowledge frameworks that guide our interpretation and response to events. In other words, he tries to support the claim that this "knowledge" is not like the rational, ratified world of scientific discourse but rather a common-sense, consensual world into which certain scientific knowledge fragments have infiltrated, though in popularized and deficiently understood forms and mixed with other kinds of knowledge. However, it is important to bear in mind that the tendency showed towards another side may diminish the trustworthiness of a news source.

2.3. Ukraine-Russia War

The ongoing Ukraine-Russia war has extremely grasped the attention of the media and inevitably left a considerable impact in each side since the dawn of war. As stated by (M. Khudaykulova & Yuanqiong & A. Khudaykulova, 2022) military conflicts have had a considerable impact on the regional and global economy, regarding economic, trade and monetary devastation, loss of production and labor capacity, resources and livelihoods. According to (Bin-Nashwan et al., 2022) even though the world was holding to the tiny expectations with the exhausted state of condition at the start of 2022 by taking unsteady steps out of COVID-19 and towards economic recovery the Russia–Ukraine ongoing dispute – began in February 2022 – has deeply traumatized the whole world, leading to the fresh and successive waves of grave humanitarian and economic crisis, which already have had devastating impacts with the pandemic. Moreover, (Jawaid, Gomolka, Timmer, 2022) pointed out that since the dawn of the war, Ukrainian individuals have been undergoing ‘heavy trauma’, which mixed and integrated with different exposures to trauma, commonly in a sequential style. Individuals are gradually exposed to different forms of trauma: fear of death, grief, separation from families, social isolation, social anxiety, sleep disorders and so on. The served captions of the war have been regarded as crucial points to conceptualize the latest news from an unbiased perspective. With the intention of proving the predominant

importance of the organization and structures of news texts, this article aims at using a corpus-based study that can pave the way for exploring the language use in Ukraine war news. The primary focus is on a precise categorization.

3. Methodology

3.1. Data Collection

In line with the primary aim of this study, a quantitative corpus-based approach was implemented to see the word density and contextual structures of news. The present corpus-based study consists of the war news of BBC and Al Jazeera English online news website in the last three months of 2022, starting from October, November and lastly December. The news was taken from news websites' special categories that were only based on Russia-Ukraine war developments. BBC News online, which was firstly founded in 1997 and attracted billions of people, was chosen due to the fact that its functionality and supremacy over other western media supplier. According to a research conducted by communication services regulator (Ofcom, 2019), in March 2019, the BBC News website was the most visited news site in the UK, with 64% of the adult online population, which was an astonishing number. Today, it runs 50 foreign offices and recognized as one of the mainstream news website of Western World. The corpus that based on last three months of Ukraine-Russia war in BBC News website includes 62,260 tokens in total, running words in the text. Al Jazeera English, which firstly broadcasted in 2006, holding studios in Doha, London, and Washington D.C. More importantly, it is known to be the first English language based news channel that is based in Middle East. In the study, the reason for the selection of Al Jazeera lies at the heart of the desire to see patterns used in language and point of views from eastern perspectives, when compared to BBC, which is a western foundation. The corpus is based on the last three months of Ukraine-Russia War in Al Jazeera includes 23,748 tokens in total. The selected news was predominantly based on the political context with the aim of showing sides' aggressions, moves, strategies and the gradual changes that can be seen over three months.

3.2 Data Analysis

As software programs primarily used by linguists, WordSmith Tools 8.0 version and AntConc text analysis were implemented in the analysis section of the selected and gathered corpus. The lists and concordances were designed with the alterations. The article such as "the, a, an", pronouns "he, she, it, they" as well as conjunctions "but, also, however" were excluded to ensure that the overview linear of list provides the suitable word contexts. The most common words were analyzed with distribution analysis. In addition to this, frequencies were also taken into account in order to understand the popular expressions that were used during the news collection months. Furthermore, concordances of countries and leaders were elaborately interrogated with the exception of reaching awareness about war, whether the news were narrated from a biased point of view or demonstrated with a sense of international ethics, as previously stated, based on the news values.

4. Results

Analyzed with the WordSmith Tool and AntConc programs, statistics were revealed in the light of tables below. First part of results show BBC statistics while second reveals Al Jazeera corpus.

Table 1 BBC News word list of top 20 including countries, leaders and vocabulary of war context

N	Word	Freq.	%	Dispersion
1	RUSSIA	567	0,91	0,94
2	UKRAINIAN	333	0,53	0,93
3	PRESIDENT	268	0,43	0,96
4	PUTIN	199	0,32	0,89
5	KHERSON	198	0,32	0,63
6	MILITARY	185	0,30	0,87
7	KYIV	172	0,28	0,88
8	UKRAINE'S	162	0,26	0,92
9	NUCLEAR	157	0,25	0,76
10	ZELENSKY	155	0,25	0,85
11	DEFENCE	139	0,22	0,85
12	POWER	135	0,22	0,83
13	TROOPS	127	0,20	0,86
14	MOSCOW	115	0,18	0,90
15	ENERGY	114	0,18	0,86
16	ATTACKS	112	0,18	0,79
17	STRIKES	110	0,18	0,73
18	COUNTRIES	108	0,17	0,88
19	INVASION	107	0,17	0,87
20	WEAPONS	103	0,17	0,80

As shown in Table 1, what can be clearly seen is that Russia's dominance at the top of frequency demonstration, starting with Russia (%0, 91) and holding another position at the 3rd of the list, with the leader of Russia, Vladimir Putin, (%0, 43) .In broad view, the reason lies in the fact that Russia was the side that kicked off the war at the beginning of the period. One of the striking patterns is the unexpected position of a Ukrainian city, named as Kherson, which was an unknown, small city before the war. The dramatic increase stems from the geographical location of the city, since it is regarded as a gateway to Black Sea and Crimea, which is also another strategic area. Additionally, apart from the country, city and leaders names, there appears a specific word that is attributed to the definition of the war, invasion. The concordance of the invasion will be further demonstrated, however, it is notable to highlight the high frequency of invasion, which may point out to hidden perspective of war narrators relied on the tendency showed towards a particular side.

Table 2 BBC News Top 10 list including the frequently mentioned names related countries

N	Word	Freq.	%	Dispersion
1	UK	84	0,13	0,82
2	IRAN	40	0,06	0,62
3	EUROPE	35	0,06	0,82
4	FRANCE	27	0,04	0,57

5	GERMANY	23	0,04	0,73
6	TURKEY	15	0,02	0,71
7	BELARUS	15	0,02	0,34
8	CHINA	14	0,02	0,53
9	KOREA	12	0,02	0,45
10	INDIA	9	0,01	0,54

The data in table 2 demonstrates that the sequential list of countries with regard to the frequency rates except the conflict sides. With a percentage 0,13, UK, which is also the home of BBC World Services, holds the first position followed by Iran, a country that has always been on controversial side when West and East confronted. The crucial fact to highlight here is that while UK was highly viewed on the side of Ukraine, on the contrary, Iran was criticized for providing drones to Russia before and during the war. Interestingly, European Countries such as France, Germany and Turkey, seemed to be mentioned more commonly when compared to Asian ones, China, Korea and India. However, it should be again noted that the provider of news plays a key role in showing and distribution of the context, which is a fact that can be taken into consideration via dispersion rates in the table, as well.

Concordances

To begin with, the fact that concordance provides the presentation of selected words or word groups that are expectedly in harmony with appropriate lines is an indispensable reason for selection. What distinguishes the concordance from the general list is the opportunity to see the deeper sides of texts, involving in-depth patterns of words. Undoubtedly, most of corpuses include many different patterns in text. Moreover, large amounts of data has always been tackled with a qualitative insights into which a logical explanation can't be inserted, leading to a confusion in the area where linguists have always found themselves with the exception of further analysis. As a consequence of this, concordance brings sufficient representation regarding the computer-mediated systems, utilizing the most prominent factors of linguistics and lexical awareness. That is, so as to keep the mainstream of text away from a generalized formation, a concordance was needed. In this regard, the word, "Invasion" was chosen because of the vital role it plays in examining the contextual perspectives of BCC News editors. To put it differently, the aim was analyzing the patterns used with the word "Invasion", especially countries that were used after and before the invasion word. Secondly, the "Western" word was chosen due to the proximity of the context, especially for the Ukrainian side but it also describes the way how Russia is treated in the BBC News. The following words shed a light on the contextual difference that can be traced in-depth analysis.

Concordance 1

BBC Online News, a set of lines demonstrating contextual invasion usage

renaissance" amid contesting narratives in the wake of Russia's	invasion	of Ukraine in late February. He on Tuesday, where
south-eastern Ukrainian port now occupied by Russia since its	invasion	of Ukraine in February. Investigators and journalists found what
businesses as well as allies of President Putin since the	invasion	of Ukraine in February. Elon Musk has denied reports
and ally, and its territory was used in Moscow's	invasion	of Ukraine in February. As well as China and
said Ukraine was firing missiles at it. Since the Russian	invasion	of Ukraine in February, from Ukraine across Europe, including
Buschmann. Russian President Vladimir Putin - who ordered a full-scale	invasion	of Ukraine on 24 February - and other senior Kremlin officials
came to similar conclusions. Russia - which launched a full-scale	invasion	of Ukraine on 24 February - has made no public comments
carefully chosen for the meeting. Within Russia, opposition to his	invasion	of Ukraine has been growing. Across the country, groups
the special military operation", referring to Moscow's full-scale	invasion	of Ukraine launched on 24 February. The ministry added that
and ally, Alexander Lukashenko in Minsk on Monday. The February	invasion	of Ukraine was launched in part from that country
ranging speech on Thursday, he sought to justify Russia's	invasion	of Ukraine, a move that has left his country
year, falling in February at the start of Russia's	invasion	of Ukraine, but then rising significantly in the following
on the world market. In the wake of Russia's	invasion	of Ukraine, global oil prices soared to more than \$120
the other side. Almost eight months on from Russia's	invasion	of Ukraine, its forces are struggling while Ukraine has
are, and who should be defending them. Since Russia's	invasion	of Ukraine, Moscow's diplomats, who once strode purposefully
Cheaper oil is driving the flow to Asia Following its	invasion	of Ukraine, Russia had fewer buyers for its Ural

As illustrated in Concordance I, it is extremely apparent that the usage of invasion has been conceptualized within a Ukrainian point of view. No data was found to be related with the Russian diplomacy implying that the country has only conducted these operations in favor of its protection, not as an invasion. Obviously, the lexical choice indicates that the recognition of the war was reasonably investigated and demonstrated under the roof of invasion, with the attachment of Russia, which is a term meaning occupying one's land with force or in a way that is opposed to law. Since the dawn of the war, there has been a great deal of debates concerning the territorial issues.

Concordance 2

BBC Online News, a set of lines demonstrating contextual Western usage

Left Context	Hit	Right Context
Russia declared it was annexing on Friday. Ukraine and its	Western	allies have dismissed the move as an illegal land-
regions which Moscow declared it was annexing. Ukraine and its	Western	allies have dismissed the move as an illegal land-
war in Ukraine", the US says. The cap, approved by	Western	allies on Friday, is aimed at stopping countries paying
Volodymyr Zelensky has criticised a price cap set by his	Western	allies on Russian oil exports, calling it "weak". The
Ukraine of carrying out the attack. ADVERTISEMENT Meanwhile, Ukraine's	Western	allies continued to harden their stance, with Nato's
Iranian drones breach sanctions The US says it agrees with	Western	allies that Iran's supply of explosive drones to
to retaliate. The UK and US were among Ukraine's	western	allies to condemn the latest strikes, with British Foreign
material and the Russian allegations have been widely rejected by	Western	countries as false. Kyiv warned the claims indicate Moscow
PM has said in her conference speech. Liz Truss criticised	western	countries for allowing themselves to become "dependant" on authoritarian
s explosion on a key bridge linking Russia to Crimea.	Western	countries have already placed widespread sanctions against Russian busine

In concordance II, the appearance of Western word and its sentential position showed the mutual relationship and solidarity towards Ukraine, whether it stems from ideological differences or not. The emphasis laid on a solid foundation with the support of word “Allies” which provides a joint movement against an ideology or military campaign. The “Western” word was used with the intention of providing the ideological sympathy towards Ukraine, accordingly with the support of Europe Union, which has always declared the support for Ukraine. The linguistic power adjustment and strategies strengthen the assumption that the perspectives of the war are being portrayed through the particular designs of Western World. In addition, the leader of Ukrainian side, Zelensky was appearing in most of the context related with the Western world, demonstrating the existence figure of the authoritative leaders through the lens of BBC News. As it appears, the features of news was trying to conjure up a brutal Russia image in the minds of readers through the aggressive, accusing lexical preference towards Russia, ranging from usage of the accusation word with Russia, saying that the country gradually launch several missiles in multiple Ukrainian cities, cutting the electricity, causing a fear of bombs and making individuals’ lives worse day by day.

Concordance 3

BBC Online News, a set of lines demonstrating contextual Iran usage

drone pilots. Previously, Tehran denied the accusations, but on Saturday	Iran'	s foreign minister said a small number of the
Kremlin, and Moscow also denies using Iranian drones. On Wednesday,	Iran'	s Foreign Minister Hossein Amir-Abdollahian called the accusations "
allies and partners to expose, to deter, and to counter	Iran'	s provision of these weapons," Mr Blinken said. In
US will "pursue all means" to "expose, deter and confront	Iran'	s provision of these munitions against the Ukrainian people",
in Ukraine today are actually dying as a result of	Iran'	s actions." DECEMBER 12 Ukrainian forces have struck a headquarters
and Russia to produce drones would be harmful to Ukraine,	Iran'	s neighbours and the international community. "Russia is seeking
Resolution 2231, the US State Department said. That resolution, linked to	Iran'	s nuclear accord, bars Iranian transfers of certain military
admitted By Elsa Maishman & Sam Hancock BBC News Russia and	Iran'	s relationship has warmed to a fully fledged defence
sanctions The US says it agrees with Western allies that	Iran'	s supply of explosive drones to Russia violates UN
after the attacks on power stations. Western officials have accused	Iran'	of supplying drones to Russia and of providing personnel
of lethal drones, he adds. It comes after Ukraine accused	Iran'	of supplying Russia with "kamikaze" drones used in deadly
Russia would struggle to train them. Ukraine war: Zelensky accuses	Iran'	of lying over Russia support A drone, believed to
in an address on his Telegram channel, President Zelensky accused	Iran'	of lying "even in this confession". The 44-year-old
Iran now Russia's 'top military backer' Ukraine has accused	Iran'	of sending drones to Russia, which the Middle Eastern

As illustrated in Concordance III, Iran, which has long been known as one of the closest allies of Russia, was seen accused of helping to Russia. The frequency of words used after and before Iran was also analyzed with the scope of relation. As it is illustrated, “Iran” words were used supplying drones to although the Iranian officials have always rejected the accusations. In addition, the Ukrainian leader, Zelensky, whose accusations about Russia was taken into account with the extensive emphasis provided through the lens of BBC News. As the term itself, accusations lead the reader to an area in which they find themselves in the shadows of ambiguity and skepticism. With the aim of providing an in-depth analysis, the relation and likelihood scores were demonstrated in the table below.

Table 3 “Iran” associated with likelihood and frequency effects.

Collocate	Rank	Freq(Scaled)	Likelihood	Effect
supplying	1	160	43.254	5.833
drones	2	910	34.913	3.840
lying	3	70	26.851	6.219
supplied	4	150	20.750	5.119
Russia	5	7340	17.446	1.676

The statistics in the table 3 indicates that as Iran mentioned in the news, also the probability of seeing “Drones” word increases due to the accusations. To simplify, Iran has been regarded as the supplier of Russia when it comes to weapons, thus making Iran as strongly opposition to Ukrainian regime.

Part II: Al Jazeera Statistics

Table 4 Al Jazeera word list of top 20 including countries, leaders and vocabulary of war context

N	Word	Freq.	%	Dispersion
1	UKRAINE	437	1,84	0,96
2	RUSSIAN	350	1,47	0,94
3	RUSSIA	341	1,44	0,93
4	UKRAINIAN	226	0,95	0,92
5	WAR	110	0,46	0,93
6	US	107	0,45	0,92
7	FORCES	104	0,44	0,93
8	ZELENSKY	97	0,41	0,82
9	PUTIN	93	0,39	0,87
10	KYIV	92	0,39	0,91
11	KHERSON	91	0,38	0,81
12	NUCLEAR	84	0,35	0,84
13	DEFENCE	81	0,34	0,91
14	MOSCOW	79	0,33	0,83
15	POWER	75	0,32	0,83
16	ATTACKS	71	0,30	0,83
17	MINISTER	61	0,26	0,83
18	VOLODYMYR	56	0,24	0,87
19	ENERGY	50	0,21	0,92
20	MISSILE	48	0,20	0,78

As can be seen in Table 4, Ukraine holds the first position with %1,84 rate, as a sign of specific focus on the country when compared to BBC News which included Russia at the top. In this sense, another difference is the emergence of US at the 6th position with %0,45 rate. Furthermore, as shown in the list of BBC, Kherson was the mostly mentioned city whereas Kyiv, capital of Ukraine, takes the lead ahead of Kherson. The intertextual implications can be made through the lens of list, which shows strategic cities at the top as they are connected to the wires of ongoing conflict mainstreams and play a key role in

maintaining the pace of war, providing mutual opportunities. However, apart from the opportunities, they also pose a danger to the peace talks. Additionally, it is obvious to observe fear of nuclear attacks and energy issues.

Table 5 Al Jazeera Top 10 list including the frequently mentioned names related countries

N	Word	Freq.	%	Dispersion
1	US	107	0,45	0,92
2	IRAN	21	0,09	0,61
3	EUROPE	20	0,08	0,54
4	GERMANY	18	0,08	0,42
5	BELARUS	15	0,06	0,38
6	BRITAIN	14	0,06	0,32
7	TURKEY	14	0,06	0,28
8	POLAND	13	0,05	0,22
9	FRANCE	10	0,04	0,19
10	ISRAEL	4	0,02	0,08

Apart from the sides of war, the countries that seem in the list symbolize the dominance of US, with %0,45 rate, in the news of Al Jazeera. In line with the list of BBC, Iran holds the second position due to the role it plays as an ally of Russia. Surprisingly, as another ally of Russia, Belarus is in the list holding 5th position. What distinguishes the list lies on the fact that allies of Russia were more apparent. Lastly, a Middle Eastern country, Israel, which has been known for the neutral position since the beginning of the war, can be seen in the list. Given that Al Jazeera is a media foundation whose origins were based on Middle East, the distribution and textual choice were also affected accordingly. It should be noted here that an awareness of the use of initial countries is vital for readers so that the interpretation may be beneficial in terms of the background information of news.

Concordance 4

Al Jazeera, a set of lines demonstrating contextual President usage

on Sunday; analysts predicted global wheat prices would leap. • Ukrainian	President	Volodymyr Zelenskyy said Russia was trying to create an
Russian attack was intercepted by air defences in Ukraine. • Ukrainian	President	Volodymyr Zelenskyy said his country would continue exporting grain
on a raised level of alert from Tuesday. NOVEMBER 2 • Ukrainian	President	Volodymyr Zelenskyy said a "reliable and long-term defence"
to the north and east of the strategic city. • Ukrainian	President	Volodymyr Zelenskyy said it was important to stand up
be one of the war's most important battles. • Ukrainian	President	Volodymyr Zelenskyy said the Donetsk region in the east
agness to engage in productive talks, Sullivan said. NOVEMBER 12 • Ukrainian	President	Volodymyr Zelenskyy said Ukrainian troops have entered Kherson city
ation of 200,000 conscripts. OCTOBER 7 • US President Joe Biden says Russian	President	Vladimir Putin's threat to use nuclear weapons is
s of Commonwealth of Independent States (CIS) countries, including Russian	President	Vladimir Putin, are meeting for the CIS summit in
loss of which would be a big setback for Russian	President	Vladimir Putin, who wants to speed up decision-making
ready for talks with its future leader but not with	President	Vladimir Putin. • However, the Ukrainian president has put conditions
old photo of smoke detectors taken in Slovenia. OCTOBER 28 • Russian	President	Vladimir Putin showed no regrets for the war against
Russian yacht berthed in the city t OCTOBER 12 • United States	President	Joe Biden said he doubted whether Russian President Vladimir
Ukraine and urged countries not to recognise the move. • US	President	Joe Biden said he believe that his Russian counterpart
is week have been postponed. NOVEMBER 30 DECEMBER 1 DECEMBER 2 • US	President	Joe Biden said he is ready to meet Russia'

In Concordance 4, one of the sparking features is the inclusion of Joe Biden in the concordance list of mostly repeated presidents. As can be seen in the concordance, declarations of Joe Biden have been kept under the roof of Russian context. Furthermore, US, which is also at the top of the Al Jazeera's list, seemed to have a considerable impact on the side of the channel's website. Also, the name of Zelensky with the "President" tag has seen repeated more than Putin, which also can be investigated through the tendency showed towards Ukraine side, as in line with the mainstream media even though it is news channel who was originally based in Middle East.

Table 6 "President" associated with likelihood and frequency effect.

Collocate	Rank	Freq(Scaled)	Likelihood	Effect
Volodymyr	1	560	219.185	4.036
Vladimir	2	480	165.373	3.917
Zelensky	3	970	163.582	3.268
Putin	4	930	130.978	3.115
Joe	5	200	87.530	4.148

Apart from the "Volodymyr" and "Vladimir", shown with the lexical choice of corpus program, considering the effects of two leaders, it is illustrated that Zelensky is ahead of Putin with a very little difference. In addition, as previously mentioned, the leader of United States also holds a position. The key point to highlight is that without the leader of US, the interpretation of war can be not possible or conducted through the lens of Al Jazeera.

Concordance 5

Al Jazeera, a set of lines demonstrating contextual attacks usage

AL JAZEERA ...	affected by rolling power cuts caused by Russia's air	attacks	on the country's electricity infrastructure, according to President
AL JAZEERA ...	only after the completion of an investigation into recent drone	attacks	on the Crimean naval port of Sevastopol. Diplomacy and
AL JAZEERA ...	continued Russian attacks. • Russia on Sunday launched more than 10 rocket	attacks	on the Kupiansk district in the Kharkiv region, shelled
AL JAZEERA ...	calling on residents to evacuate from Kherson amid renewed Russian	attacks	on the southern city. • An Australian man, Sage O'
AL JAZEERA ...	military analyst Oleh Zhdanov said Russian forces launched several failed	attacks	on the town of Soledar, near Bakhmut, and had
AL JAZEERA ...	their security support on helping Ukraine defend against Russia's	attacks	on its energy grid "that President Putin has brutalised". •
AL JAZEERA ...	Minister Denys Shmyhal said Ukraine should prepare for new Russian	attacks	on its energy grid because Moscow wanted Ukrainians to
AL JAZEERA ...	rapid increase in Western military aid to defend against missile	attacks	on its cities. • In an interview with CNN, Biden
AL JAZEERA ...	no evidence of a reduced Ukrainian will to resist, despite	attacks	on its power grid and other critical winter infrastructure. •
AL JAZEERA ...	to penetrate hundreds of kilometres deep into Russian airspace with	attacks	on two Russian air bases. • A drone struck an
AL JAZEERA ...	personnel were killed in what it said were Ukrainian drone	attacks	on two Russian air bases hundreds of kilometres from
AL JAZEERA ...	new ability to penetrate hundreds of kilometres into Russia with	attacks	on two air bases. Diplomacy • US legislators agree to
AL JAZEERA ...	to expand its "hybrid war". OCTOBER 17 - Russian forces launched air	attacks	on Ukraine's capital for the second time in
AL JAZEERA ...	UN High Commissioner for Human Rights Volker Turk said further	attacks	on Ukraine's infrastructure could lead to severe humanitarian
AL JAZEERA ...	state" for taking out energy infrastructure. • The Kremlin said the	attacks	on civilian infrastructure were a result of Ukraine failing
AL JAZEERA ...	Svitlana Onyshchuk said after the latest in a wave of	attacks	on critical infrastructure ahead of winter. • Ukraine will restrict
AL JAZEERA ...	Ukraine's President Volodymyr Zelenskyy warned against more potential Russian	attacks	on his country's energy infrastructure. • The mayor of

As illustrated in Concordance 5, "attacks" were commonly found on the Ukrainian side and often shown with the Russian aggression. The lexical choice points out that attacks collocated with "Russian attacks". However, it is an undeniable fact that Ukraine has carried out multiple attacks on the territory of Russia

as well. Interestingly, just two selection based on Russian side conducted by the Ukrainian drones, which probably provided to the country with the assistance of Europe Union and United States of America. Apparently, the attacks on Ukrainian parts, ports and energy infrastructure were demonstrated with an intensive emphasis compared to the statements consisting Russia on the other side. The in-depth analysis of “Attacks” with the concordance lines has contributed to the awareness of one-sided perception, which has often supported Ukrainian side and demonstrated the news accordingly with giving Russia the “bad identity” in the eyes of readers. When considered from an unbiased point of view, it is worth mentioning that the tendency of showing Russia in this respect may stem from the ideological issues of Western media and its cooperators.

Concordance 6

Al Jazeera, a set of lines demonstrating contextual defence usage

by Russia, Poland's President Andrzej Duda said. • The Russian	defence	ministry denied the reports, describing them as "a deliberate
force with Belarusian troops have arrived in Belarus, Minsk's	defence	ministry has said. Diplomacy • Elon Musk said his rocket
trying to take, President Volodymyr Zelenskyy has said. • Russia's	defence	ministry has named Air Force General Sergei Surovkin as
defence systems have been deployed to Belarus, a senior Belarusian	defence	ministry official said on Sunday. • A top Ukrainian presidential
actions, because the civilian population should not suffer". • Russia's	defence	ministry said "more than 5,000 civilians" are being evacuated from
weapons, although Ukrainian countermeasures have been successful, Britain's	defence	ministry said. • Ukraine said seven vessels sailed from its
units in Ukraine, the Interfax news agency reported. • Russia's	defence	ministry took the rare step of denying allegations that
the shipments offered stability to world food markets. • Turkey's	defence	minister Hulusi Akar told his Russian counterpart Sergei Shoigu
so far, a Russian blockade has not been reimposed. • Turkish	defence	minister Hulusi Akar said he believed grain exports under
the Russian war against Ukraine and its consequences. • Turkey's	Defence	Minister Hulusi Akar said that Russia's war on
Kharkiv because of wet weather and the terrain, Ukraine's	defence	minister Oleksii Reznikov has said. • Russia continues to make
to-Air Missile Systems (NASAMS) and Apside air defence systems,	Defence	Minister Oleksii Reznikov said. • North Korea said it never
troops advanced 7km (4 miles) over the past 24 hours. • Ukraine's	Defence	Minister Oleksii Reznikov said Russia has not started real
sure of, will be our joint victory," he said. • Russian	Defence	Minister Sergei Shoigu held talks with his Belarusian counterpart.
had received as a gift from Ukraine. Russian military • Russian	Defence	Minister Sergei Shoigu inspected troops involved in Moscow's "
Security Council resolution. • US defence secretary Lloyd Austin and Russian	Defence	Minister Sergei Shoigu spoke for the first time since
in international airspace over the Black Sea on September 29, UK	defence	minister Ben Wallace said, in an apparent accident and

Concordance 6, the patterns of countries' defence ministers were revealed. As it appears, the emphasis on the Russia's defence minister is obvious in terms of the presence. Additionally, Turkey's Defence Minister usage is also common with the Ukrainian one. The diplomatic relationships between Qatar and Turkey may be the one of the salient reasons for the appearance of Turkey's defence minister in the Al Jazeera concordance list. Even though Turkey has approached the conflict from a neutral point of view, it is important to consider all of the involved countries since the interpretation of diplomacy is underlying fact of the comprehension regarding the dynamics of the countries and leaders, leading to higher awareness about the conflicts and relations.

5. Discussion

Perspectives have always been regarded as the prominent elements that help societies to explore and examine the various viewpoints regarding the attitudes, thoughts, beliefs and perceptions about facts. Considering the fact that the ideological conflicts are highly conceptualized as problems that can be solved through multiple negotiations due to the clarification that implies if a problem has no solution, then it may be not a problem but a fact to be coped over time. The demonstrations of Ukraine-Russia

news were examined accordingly. The overall results signify the unquestionable fact that backup of Western media has spread out the perceptions of Ukrainian side. Indeed, the image of Russia was conjured up with the expectation of serving the so-called image as brutal and war-criminal in the eyes of world. To illustrate the example, Iran, as an Asian country and known as one of the common allies of Russia, were almost equally in the news BBC $x=0,06$ to Al Jazeera $x=0,03$ as percentage statistics revealed. The weapon distribution and trade across countries have also taken into consideration. Originally developed to enhance the efficiency of air and observation supremacy, in addition, as can be observed from the Table 3, Iran has been accused of supplying drones to Russia since the dawn of the war. While the suppliers of Ukraine was emphasized with proud and cherished with the multiple foundations and organizations, however, supplying Russia with any weapons was recognized as an act of jeopardizing the peace of world. The lexical variety of "Invasion" was dominated through the lens of European sides as its extensive emphasis on the Ukrainian portrait. Furthermore, when the news was highlighted and analyzed through a considerably neutral point of view, the accusations directed to Russia was consisting of lexical context such as accusing Russia's leader for being a war criminal and as a country that is intended to oppose the international codes of rules. This sheds a light on the issue that lexical and tense choice were also in favor of Ukraine, mostly using the structures "Russia has been accused of" or "Zelensky has accused Russia of X" and with the more negative emphasis on Russia side. To enhance the reflexivity with regard to provided lexical density and intertextual features, concordances were elaborately selected with sensitivity. However, in the data collected from BBC News, the Russian leader's name was found to be more common when compared to Zelensky, which is also an interesting point. On the contrary, in Al Jazeera News, emphasis on Zelensky's name was higher than Putin even though the difference was not significant. In consideration of second part related to Al Jazeera News, one of the implications can be made is that the reporters' choice regarding the power-holders of US and its role in determining the diplomacy negotiations between war sides. The consequence of putting US on the edge in news paves the way for the emergence of Joe Biden as an authoritarian figure who leads the Western World rather than the role of Europe Union. Apparently, in Table 6, he was the most popular leader after Zelensky and Putin. It is worth pointing out the remarks made by Biden has always indicated that he stands by Ukraine and thinks that Putin cannot remain in power any longer. To observe the lexical patterns in the concordance 5, it is notable to review the general overview of war. Since the beginning, a great deal of attacks conducted by both sides and although Russia was the side started the war, in other words, invasion, Ukraine has also carried out missile attacks on the territories of Russia. Despite this fact, both in BBC News and Al Jazeera, attacks were revealed within the concept of Russia. Overall, it was found that the statistical and contextual difference between BBC News and Al Jazeera English was not significant. The perspectives were identical in terms of lexical choice, tense distribution in sentences, sentential negations, the places of pronouns, prepositions, which conjure up the discourse patterns that determine the possible implications.

6. Conclusion

The paper has given an account of Ukraine-Russia war and its descriptive reflections through the lens of BBC News and Al Jazeera English. In general, this study strengthens the coherent reasons for the widespread lexical usages were examined with the mostly used word lists and concordances providing the distribution and positions of critical words in sentences. The various points of views regarding the Ukraine and Russia sides were investigated with the aim of reaching an overall conclusion about general tendency that is showed in the demonstration of news. Whether it is international or regional, in terms of a war, the approaches showed towards war are principally based on the ideological dimensions on which historical assumptions and perceptions are founded. In the light of these discourse assumptions

and statistics, the following conclusions can be drawn from the present study. Accordingly, through focusing on the in-depth analysis of “news discourse” patterns revealed the differences although there were no significant differences between two news website. Consequently, the analysis of lists and concordances revealed that news about the war, whether in lexical or schematic background implications, there was a strong positive emphasis on the Ukrainian side, stemming from the roots of European support due to the fact that Russia has always been portrayed as a potential threat to whole continent. Without doubt, it has been shown from every perspective that Ukrainians have suffered from the war since the beginning. However, the illustration of news and the used language seemingly attempted to diminish the unpleasant aspects for Ukraine and its society. One of the most striking results in the study may be embedded upon the ideological wars between Europe, US and Russia rather than Ukraine, which has functioned as a bridge throughout centuries. Besides the main countries, countries such as Iran, Belarus and Turkey were among the mostly mentioned ones, thus completing the holistic point of view that is based on an assumption of it is a large-scale war, not just a regional one. Additionally, the sanctions against Russia ranging from restrictions on sports, societies, and economy such as banning Russian banks from UK to the energy sector, restricting the oil and gas imports from Russia were also imposed with the intention of decreasing the Russian aggression and limiting the country’s power. The challenging restrictions have inevitable impacts on not only Russian government but the individuals. A notable example of this, banning Russia from all sport competitions across Europe poses a great danger to the careers of all Russian players. Moreover, as a society who was attempting to adopt the new world order after the end of cold-war , the traumatic feeling of being isolated from other parts of world may have long-lasting impacts on the lives of Russian individuals. These findings contribute in multiple ways to international and regional understanding of the point of views and perspective sides about the ongoing Ukraine-Russia war and provide a basis for. Therefore, the present study has focused on two news web sites and the news in last three months. The issue of investigation linguistic patterns of online news is an intriguing design which could be usefully explored in further research. Furthermore, in order to examine different patterns, the number of investigated news websites may be increased in order to attain wider comprehension. Considering the mentioned facts, future research should be carried out to establish the bigger perceptions with wider sources and interpretations. Consequently, the duration of investigated news can be longer due to the fact that longitudinal data gathering may provide dynamic changes in an ongoing war, which eventually trigger the successive and major changes not only for the sides of war but also for the entire world.

References

- Baker, P. (2006) *Using Corpora in Discourse Analysis*. London: Continuum.
- Bin-Nashwan, S. A., Hassan, M. K., & Muneeza, A. (2022). Russia–Ukraine conflict: *2030 Agenda for SDGs hangs in the balance*. *International Journal of Ethics and Systems*
- Develotte, C., & Rechniewski, E. (2001). Discourse analysis of newspaper headlines: *a methodological framework for research into national representations*. *The Web Journal of French Media Studies*, 4(1), 1-12.
- Drid, Touria. (2019). The Study Of News:, *A Discourse Analysis Perspective..* 701-708. 10.35156/1869-000-035-062.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Foucault, M. (1971). *Orders of discourse*. *Social Science Information*, 10(2),
- Hosseini, F. (2016). BBC versus Euro news: *discourse and ideology in news translation*. *Russian linguistic Bulletin*, (3 (7)), 128-132.

- Jawaid, A., Gomolka, M. & Timmer, A. Neuroscience of trauma and the Russian invasion of Ukraine. *Nat Hum Behav* 6, 748–749 (2022). <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01344-4>
- Khudaykulova, Madina & Yuanqiong, He & Khudaykulov, Akmal & Obrenovic, Bojan. (2022). Economic Consequences and *Implications of the Ukraine-Russia War*. *The International Journal Of Management Science And Business Administration*. 8. 44-52. 10.18775/ijmsba.1849-5664-5419.2014.84.1005.
- O’neill, D., & Harcup, T. (2009). News values and selectivity. In *The handbook of journalism studies* (pp. 181-194). Routledge.
- Ofcom, 2019, Review of BBC news and current affairs
- Schudson, Michael,(2002). *The News Media as Political Institutions*. *Annual Review of Political Science* - ANNU REV POLIT SCI. 5. 249-269. 10.1146/annurev.polisci.5.111201.115816.
- Serge Moscovici, (1977) 'The phenomenon of social representations', in *Social Representations*, Moscovici S. and Farr R. (eds) Cambridge University Press et Editions de la Maison des Sciences de l'homme,
- Sergeant, J. (2001). *Give me ten seconds*. London: Macmillan.
- Van Dijk, T. A. (1988). *News as Discourse*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Leeuwen, Teun, (2009) “*Discourse as the Recontextualization of Social Practice: A Guide.*”

72. Oğuz Atay'ın *Tutunamayanlar* adlı romanında mekân ve beden ilişkisi

Dilek MENTEŞE KIRYAMAN¹

APA: Menteşe Kıryaman, D. (2023). Oğuz Atay'ın *Tutunamayanlar* adlı romanında mekân ve beden ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1187-1197. DOI: 10.29000/rumelide.1283496

Öz

Oğuz Atay'ın 1972 yılında kaleme aldığı *Tutunamayanlar* adlı romanı Türk aydınının kimlik arayışını ve bu arayışın toplum ile etkileşimini anlatır. Atay'ın eserinde 1960'lı yılların başında orta sınıfın, gelenek ile çağdaşlaşma arasında sıkışmışlığının ruh hali öyküleştirilir. Romanın ana karakteri Turgut Özben ve onun arkadaşı Selim Işık Türk aydınları olarak gelenek ile modernite arasında sıkışıp kaldıkları için topluma, kendilerine ve yaşadıkları döneme yabancılaşmışlardır. Metinde Turgut ve Selim'in "tutunamayan" olarak tanımlanması onların toplumdaki soyutlanmalarını vurgulamaktadır. Bu karakterlerin topluma ve dış dünyaya yabancılaşmaları toplum-birey çatışmasına dikkat çekmektedir. Atay'ın eserinin İstanbul ve çoğunlukla Ankara'da geçiyor olmasıyla birlikte karakterlerini büyük şehirlerdeki yaşam alanlarına yerleştirmesi bireyin yabancılaşmasını farklı mekânlar üzerinden izlememize zemin hazırlar. Ayrıca, Turgut ve Selim'in mekânlarda kurguladıkları "oyunlar" hayata karşı tahammüllerini arttırma isteklerini ve dış dünyaya ne derecede yabancılaşmış olduklarını gösterirken aynı zamanda dış dünyadan, toplumdaki ve aslında bedenlerinin hapsedildikleri "mekânlardan" kaçma isteklerini de gösterir. Bu çalışma romandaki mekân-birey ilişkisine odaklanarak mekânın, topluma yabancılaşmış karakterler ve bedenler üzerindeki etkisini irdelemektedir. Romanda modern toplumdaki mekânların bedenleri hapsedmesi, sınırlandırması ve karakterlerin hareket alanlarını kısıtlaması bireylerin kendilerini gerçekleştirememeleri üzerinde oldukça etkilidir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı *Tutunamayanlar*'daki ana karakterlerin, özellikle Turgut'un ve Selim'in, bedenlerinin mekânlara hapsedilmeleri ile toplum-birey ilişkisi üzerindeki karmaşık etkilerini ve onların mekân ile olan etkileşimlerini irdelemektir.

Anahtar kelimeler: Oğuz Atay, *Tutunamayanlar*, mekân, beden, birey

The relationship between space and body in *Tutunamayanlar* by Oğuz Atay

Abstract

Written by Oğuz Atay, *Tutunamayanlar* (1972) narrates the identity quest of the Turkish intellectual and his interaction with society. In his work, Atay fictionalises the state of mind of middle-class people in the beginning of the 1960s, who are caught between tradition and modernisation. As the representatives of the Turkish intellectual image in the novel, the protagonist, Turgut Özben, and his friend, Selim Işık, are alienated from society, themselves and the period they live in as they feel stuck between tradition and modernity. In the text, the fact that Turgut and Selim are identified as "the disconnected" ("tutunamayan") accentuates their isolation from society. Their isolation and alienation draw attention to the conflict between the individual and society. Along with the fact that the novel is set in İstanbul and mostly in Ankara, Atay situates his characters in the living spaces of

¹ Arş. Gör. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (Çankırı, Türkiye), mentesedilek@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4826-581X. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283496]

the metropolis. This allows a reconfiguration of the characters' alienation from society in relation to the notion of space. In these spaces, Turgut and Selim create "games" in order to survive. While these "games" display their level of alienation, they also demonstrate their desire to escape the outer world, society and the spaces in which their bodies are confined. This study scrutinises the effect of space on alienated characters and bodies by focusing on the relationship between individual and space. The spaces in modern society captivate, confine and restrict the characters' range of motion, which ends in their self-realisation. In this sense, the aim of this study is to argue the confinement of characters, particularly of Turgut's and Selim's, and their bodies into spaces in Atay's *Tutunamayanlar*, along with the analysis of the complicated effects on the relationship among individual, society and space.

Keywords: Oğuz Atay, *Tutunamayanlar*, space, body, individual

1. Giriş

Oğuz Atay (1934-1977), *Tutunamayanlar* (1972) adlı romanında Türk aydınının kimlik arayışını ve bu arayışın toplum ile etkileşimini kaleme alır. *Tutunamayanlar*'da 1960'lı yılların başında orta sınıfın, gelenek ile çağdaşlaşma arasında sıkışmışlığının ruh hali, romanın ana karakteri Turgut Özben ve onun arkadaşı Selim Işık aracılığı ile anlatılır. Genç bir mühendis olan Turgut, yakın arkadaşı Selim'in intihar ettiğini öğrenir ve bunun sebebinin Selim'in yakın arkadaşlarıyla görüşerek bulmaya çalışır. Turgut, araştırmaları sonucunda, Selim'in kendini "tutunamayan" olarak gördüğünü ve "tutunamayışının" Selim'i intihara sürüklediğini öğrenir. Bir Türk aydını olarak Selim, gelenek ile modernite arasında sıkışıp kaldığı için topluma, kendine ve yaşadığı döneme yabancılaşmıştır; bu da onu yaşadığı toplum içerisinde bir "tutunamayan" haline getirmiştir. Berna Moran, *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 2* eserinde, "Atay'ın tutunamayanları burjuva düzeninin kurallarına, değer yargılarına, beğenisine, yaşam biçimine ayak uyduramayan, topluma yabancılaşmış yalnız insanlardır" diyerek romanda temel bir izlek haline getirilen "tutunamayan" fikrinin Atay'ın romanında birey ve toplum arasındaki uçurumu dile getirdiğinin altını çizer (2001, s. 262). Turgut, Selim'in intihar nedenini araştırdıkça kendi benliğini de tanımaya ve kendisinin de bir "tutunamayan" olduğunu idrak etmeye başlar. Turgut ve Selim'in kurguladıkları "oyunlar"² onları sıradanlıktan uzaklaştırır ve aynı zamanda dış dünyaya ne derecede yabancılaşmış olduklarını gösterir. Başka bir deyişle, "oyun" oynamalarının nedeni yabancılaşmış oldukları hayata ve topluma bir savunma mekanizması geliştirmektir. Yıldız Ecevit'in de belirttiği gibi romandaki kahramanlar dış dünyadan kopmuşlardır ve iç dünyalarında oyunlar kurgularlar (1989, s. 53). Karakterlerin kurguladıkları oyunlar dış dünyadan, toplumdan ve aslında bedenlerinin hapsedildikleri "mekânlardan" kaçma isteklerini gösterir. "Tutunamayan" karakterlerdeki dış ve iç dünyanın çatışması ya da bölünmüşlüğü, toplum-birey çatışmasına dikkat çekmektedir. Böylece romanda, modern bireyin kimlik arayışının şehir ve mekân tarafından nasıl engellendiği ve ne denli sorunsallaştırıldığı gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı *Tutunamayanlar*'daki ana karakterlerin, özellikle Turgut'un ve Selim'in, bedenlerinin mekânlara hapsedilmeleri ile toplum-birey ilişkisi üzerindeki karmaşık etkilerini ve onların mekân ile olan etkileşimlerini irdelemektir.

² Turgut ve Selim hayata karşı tahammüllerini arttırmak için "oyun" oynarlar. Yıldız Ecevit'in de değindiği gibi, "[E]toplumsal yaşam, Oğuz Atay'a göre bir oyundur. Birey toplum içinde kendine uygun görülen rolü oynar" (1989, s. 38). Fakat toplumun uygun gördüğü "oyunları" reddeden Turgut ve Selim, kendi "oyunlarını" iç dünyalarında kurgularlar. Muazzez Eser, karakterlerin "oyun" oynama sebebini şu şekilde açıklar: "İnsan bedeninin doldurduğu boşluğu, ruhuyla dolduramamaktadır artık. İletişimsizlik, insanın insana yabancılığı- yabancılığı ortaya konulur" (2008, s. 182).

2. *Tutunamayanlar*'da Mekân ve Beden İlişkisi

Tutunamayanlar'daki mekânın beden üzerindeki olumsuz etkisi mekân ve birey ilişkisi ile yakından ilişkilidir. Modern toplumda bireyin diğer bedenlerle ilişkisi ve etkileşimi yüzeyselleşmiştir. Richard Sennett'in de vurguladığı gibi “[m]odern, kentli bireyciliğin gelişimi içinde, birey şehirde suskunlaşmıştır. Sokak, kafe, mağaza, trenler, otobüsler ve metro konuşmaktan çok bakışılan yerler haline gelmişlerdir” (2008, s. 321). *Tutunamayanlar*'da suskunlaştırılan birey ve mekânlara hapsedilen beden, Turgut'un bardaki iç konuşmalarında yansıtılmaktadır. Turgut, bara girdiği anda Batı kültürünün bir ürünü olan bar kavramını eleştirmeye başlar. Barda oturmuş, bir şeyler yazan kadını gördüğü an kendi kimliğinin Doğu-Batı arasında sıkışıp kaldığını fark eder:

Kapıların içlerinde birikildi. Bir kadın, dağınık kâğıtlar arasında bir şeyler yazıyor. Biraz daha genç olsaydı. Tanışsaydık. Ne yazıyorsunuz? Olmazmış. Kibar çevrelerde sorulmazmış. Batıdan gelen güzel bir alışkanlık. Ne yapıyorsunuz, ne kadar kazanıyorsunuz, denilmezmiş. Adamlar uzun uzun düşünmüşler. Doğulunun içtenliğini de incelemişler. Bilimsel olarak. Sonunda sorulmamasında karar kılmışlar. Birbirine yalnız, daha iyi olun inşallah filan diyebiliyorsun. Konuşmak için psikiyatristlere gidiyorlarmış. (Atay, 2015, s. 540)

Turgut, modern toplumun modern bir mekânı olan barda kendisinin suskunlaştırıldığının farkına varır. Turgut'un düşüncelerinden de anlaşıldığı gibi bedenler arasındaki duvarlar modern yaşamın getirdiği iletişim eksikliğinden kaynaklanır. Turgut'un hissettiği yalnızlık ve toplumdaki dışlanmışlık duygusu, onu bir psikiyatriste götürmek yerine kendi iç benliği olan Olric ile tanıştırır. Olric, Turgut'un iç sesidir ve Turgut zaman zaman Olric ile bir iç monolog haline girer. Jale Parla'nın da ifade ettiği gibi, Turgut da Selim'in yolunu izleyerek bir depresyona sürüklenecek ve “adım adım gelişen bir şizofreniye mahkûm olacak ve sonunda Olric'le buluşacaktır” (2001, s. 207). Modern toplumun mekânlarında sessizleşen ve kendi dünyası içerisine hapsolan Turgut, yalnızlığını Olric ile paylaşabilmektedir. Dolayısıyla, modern toplumun bir ürünü olan bar kavramı, Turgut'un bedenini mekâna hapsederken aynı zamanda da hapsedilen bedeninin benliğini tanımlama üzerindeki etkisini ortaya koyar. Diğer bir deyişle, Turgut sadece Doğu-Batı karşıtlığı içinde sıkışıp kalmamış aynı zamanda toplumdaki diğer bedenlere de yabancılaşmıştır.

Selim'in şarkılarının açıklamalarında yer alan “tutunamayan” -“disconnectus erectus”- tasviri, “tutunamayan” ve toplum arasındaki uçurumu anlatmaktadır. Selim “tutunamayanı” şöyle anlatır: “[tutunamayan] beceriksiz ve korkak bir hayvandır [...] İlk bakışta, dış görünüşü ile, insana benzer” (Atay, 2015, s. 149). “Tutunamayan”, hayvan ile özdeşleştirildiğinden dolayı birey olarak değil daha çok “beden” olarak ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle “tutunamayanın” modern topluma uzak fakat doğaya daha yakın olduğu anlaşılmaktadır. Selim alaycı bir tavırla “tutunamayanların” insanlar tarafından evcilleştirilmeye çalışıldığını fakat ev sahiplerine uyum sağlayamadıkları için ev hayvanı olarak beslenmelerinden vazgeçildiğini anlatır (Atay, 2015, s. 151). Toplumdan soyutlanmanın kontrol edilmeye -“evcilleştirilmeye”- çalışıldığı modern dünyada, “tutunamayanın” bedeninin de mekâna hapsedilmeye çalışıldığı gözlemlenmektedir. İnsanların “tutunamayanları” kontrol etme isteğini Selim ironik bir şekilde açıklar: “Şehirlere yakın yerlerde yaşadıkları için, onları şehrin içinde, çitle çevrili ve yalnız tutunamayanlara mahsus bir parkta tutarak, sayılarının azalmasını önlemeyi düşünmenin zamanı artık gelmiştir” (Atay, 2015, s. 151). Selim'in “tutunamayan” ile “tutunanı” ayırmaya çalışan topluma yönelik eleştirisi, modern hayattaki mekânların “öteki” ve “biz” bağlamında ayrıştırılmasına dikkat çekmektedir. Sennett'in belirttiği gibi,

Kentleri inşa tarzımızın karakteristik özelliği, insanlar arasındaki farkların oluşturduğu duvarlardır ve bu farkların karşılıklı bir tehdit oluşturmasının, karşılıklı bir uyaran olmasından daha muhtemel

olduğunun varsayılmasıdır. Bu yüzden, kentlerde inşa ettiğimiz şeyler kişisiz, nötralize edici, sosyal kontakt olasılığını ortadan kaldıran yerlerdir. (2013, s. 13)

Selim'in ironik tespitinde, "tutunamayan" bedenler parklara hapsedilir çünkü toplumun değerlerine yabancılaştıklarından dolayı toplumdan farklıdırlar. Selim ve Turgut "gelenek ile modernite arasında kalarak mensubu buldukları topluma ve tarihsel döneme yabancılaşmış 'sapma'lardır" (Budun, 2014, s. 157). "Sapma", "öteki" veya toplumdan farklı olmalarının sonucu olarak toplum ve "tutunamayan" arasındaki iletişimin en aza indirilmesi, toplumun bedenleri tektipleştirebilme düzeni olarak algılanabilir. Bu bağlamda, Selim'in açıklamasında "tutunamayan" için inşa edilen çitle çevrili alanlar, modern toplumun sosyal iletişime yer vermemesini; başka bir deyişle modern toplumun kalabalığında kendi kendine bırakılan ve iletişim yetisi elinden alınmış bireyin sıkıntısını vurgular. Selim "tutunamayan" bedenlerin "tutunan" bireylere tehdit oluşturmaması için belli bir alana hapsedilmesini önererek insanlar arasındaki farkların tehdit oluşturmaması için kişisiz mekânlar yaratan modern toplumu alaycı bir dille eleştirir. Selim'in ironik açıklamaları, Selim ve Turgut gibi topluma yabancılaşmış karakterlerin kendilerini gerçekleştirmelerinin toplum tarafından engellendiğini gösteren bir örnektir.

Tutunamayanlar'da bedenlerin mekânlara kapatılarak hareket alanlarının kısıtlanması bireylerin topluma nasıl yabancılaştıklarını gösterir. Modern hayattaki hareket ve mekânın birbiri ile yakın ilişkisi şöyle anlatılabilir:

Bedensel hareket modern zamanlardaki önemine, ilk olarak yeni bir biyolojik faaliyet ilkesi olarak kavuştu. Kanın dolaşımına, ciğerlerin soluk alıp verişine ve sınırlar boyunca gezen elektrik güçlerine dair tıbbi analizler yeni bir sağlıklı beden imgesi yarattı; sahip olduğu hareket özgürlüğü organizmayı uyaran bir bedendi bu [...] Serbestçe hareket eden kişi, bu fiziksel özgürlüğü yaşamının sonucu olarak kendini kendine daha hâkim bir birey gibi hissediyordu. (Sennett, 2008, s. 328)

Bu açıklamadan yola çıkarak romanda sağlıklı bir bedenin imkânsızlığı fikri kavranabilir çünkü modern şehirler ve mekânlar bedenin devinimi engeller. Özellikle "tutunamayan" bedenlerin hareket özgürlükleri kısıtlanmış olduğu için oldukça hastalıklıdırlar. Örneğin, hareket alanının kısıtlanması ve sağlıklı bir beden arasındaki ilişki Selim'in bahsettiği diğer "ezilenler" ve "tutunamayanlar" aracılığıyla yorumlanabilir. Selim bu kişilerin "çolak ve topal," "kekeme," "kambur," "sakat" ve "verem" olmalarından bahsederek hastalıklı bedenlerin toplum içindeki kısıtlanmış hareketlerini ve toplumdan dışlanmalarını gözler önüne sermektedir (Atay, 2015, s. 222-223). Selim'in kendisi de toplumda hareket özgürlüğü kısıtlanmış ve topluma yabancılaşmış bir birey olarak kendi bedenini hastalıklı bir beden ile bağdaştırmaya çalışır. Ölmek için kendi kendine hareket alanını kısıtlamaya başlar, dolayısıyla kendine farklı farklı hastalıklar türetir: "sıkıntılarım her gün değişiyor. Her gün yeni hastalıklar buluyorum kendimde" (Atay, 2015, s. 619). Selim artık "tutunamayan" olmaya tahammül edemediği ve bedenini toplumdan kurtarmak için hastalıklar uydurmaya başlar ve sonunda intihar eder çünkü onun için intihar etmek ölmek değil küçük burjuvanın oluşturduğu toplumdan kurtulmaktır. Buna bağlı olarak, "Selim'in intihar etmesi bir yok oluş değil, kendi varlığını anlamlı hale getiriştir" (Balçı, 2004, s. 43). Toplum içinde hareket özgürlüğünün önemini ve bunun Selim'in hastalıklı bedeni üzerindeki etkisini Selim dışarıya çıktığı zaman görürüz: "İnsanların, güneşin ve hareketin olduğu yerde ölüm kavramına daha kolay dayanabiliyorum. Eve dönünce, duvarlara, eşyaya sinmiş olan karanlık düşüncelerim üzerime saldırıyor" (Atay, 2015, s. 621). Selim toplum içinde ve dış alanlarda hareket alanı genişledikçe kendini daha iyi hissederken modern toplumun bir ürünü olan ruhsuz bir apartman dairesine girdiğinde tekrardan hastalıklı bedeni ön plana çıkar. Bu çerçevede, yozlaşmış toplumun bireylerin hareket alanlarını burjuva zihniyetiyle ve modern mekanlarla kısıtlamasının aslında toplumun da hastalıklı bir beden olduğunu gösterdiği düşüncesi akla gelir. Hastalıklı bir beden olarak algılanabilen bu "modern"

toplum, Selim gibi ve onun bahsettiği “sakat” “tutunamayanlar” gibi hastalıklı bedenler üreterek bireylerin birbirlerine yabancılaşmalarına ve toplum içinde hem fiziksel olarak yabancılaşmalarına ve ayrışmalarına hem de ruhsal olarak içlerine kapanarak hastalıklı bireyler olmalarına sebebiyet verir.

Tıpkı Selim gibi, Turgut'un da hareket alanı yabancılaşmış olduğu toplumun mekânlarında sınırlanmıştır. Turgut'un araba sürme deneyimi hareket ve özgürlük alanının sınırlandırıldığını, hatta kısıtlandığını gösterir. Araba kullanmayı bilmeyen Turgut, karısı, ailesi ve toplum tarafından araba sürmeyi öğrenmeye zorlanır (Atay, 2015, s. 37-39). Turgut'un araç kullanma gibi bir amacı veya isteği yoktur fakat modern toplumun gerektirdiği hız ve ulaşım ağı, onu buna zorlamaktadır. Bunun sonucunda “araba”, modern toplumun hızını ve hız gerektiren hareket alanını tanımlayan bir araç olmaktan çıkarak modern toplumun var ettiği ve bireylerin hareket alanını sınırlayan bir kavrama dönüşür. Sennett'in de belirttiği gibi, modern toplumda teknoloji ve hız bedenin hareket alanını kısıtlar. Arabalar, trenler ve diğer araçlar bedenleri çevreden soyutlaştırmaktadır çünkü “hızın lojistiği hareket eden kişiyi içinde hareket ettiği mekânlardan koparı[r]” (Sennett, 2008, s. 328). Örneğin, “Oturan bedeni sabit bir konum içinde disipline eden ve sadece mikro hareketler yapmayı gerektiren araba sürme edimi sürücüyü fiziksel olarak pasifleştiri[r]” (Sennett, 2008, s. 328). Bedenin, modern toplumda etkin konumundan çıkarılıp edilgen konuma dönüştürülmesi, Turgut'un araba kullanmayı öğrenme deneyimiyle yansıtılır. Turgut'un direksiyon dersi sırasında “önündeki direksiyona, belli etmek istemediği bir çekingenlik” (Atay, 2015, s. 36) ile bakması, Turgut'un çevreden koparılan ve edilgenleştirilen bedenini imler. Turgut, kendisini araba kullanmaya zorlayan karısını ve toplumu suçlar ve onları eleştirir çünkü modern şehir hayatında yaşamını sürdürebilmek için arabanın içine hapsedilmiş olmak, yaşadığı toplumda tutunabilmesi için yerine getirilmesi gereken zorunlulukların onu kendine daha da yabancılaştırdığının göstergesidir. Turgut'un dışarıya baktığı an arabanın hareket alanını sınırlandıran bir mekâna dönüştüğünü görürüz:

Solundaki pencerenin camını indirdi ve kolunu kapıya yaslayarak dışarı baktı. [...] Tembel bir ilkbahar güneşi toprağı ve insanı ısıtıyordu. Zemin kuru ve tozsuzdu. Toprak yolun üstünde, araçların ezmediği ve iyi düzeltilmemiş yerlerde papatyalar büyümüşü [...] Yaşasın papatyalar; canım papatyalar. (Atay, 2015, s. 37-39)

Arabanın penceresinden baktığı an çevre ile bağlantısı yenilenir çünkü ancak o zaman o çok beğendiği güzel papatyaları görür. Turgut, gördüğü papatyaları “Selim’le, kır gezintilerimizde topladığımız papatyalar” olarak tasvir eder (2015, s. 37-38). Papatyaların, Selim ile kır gezilerinde topladıkları papatyaları anımsatması, onun Selim gibi modern hayatın dışında kalan alanlarda özgürlük alanı ve hareket alanı oluşturma isteğini vurgular.

Romanın ilerleyen bölümlerinde, Turgut hareket alanının sınırlarını aşmak ya da genişletmek amacıyla belirli yollar aramaya çalışır. Bu nedenle, toplumdan soyutlanmış biri olarak Turgut kendini Don Kişot’a benzetir (Atay, 2015, s. 417). Don Kişot’a yapılan metinler arası atıf vasıtasıyla kendisi için bir hayal dünyası kurgular. Don Kişot da Turgut gibi hareket alanının kısıtlanmasına razı olmayarak Sancho Panza ile yola çıkar. Don Kişot, “[y]arı deli kimliği, çıkar gözetmez tutumu ve yeldeğirmenleriyle simgelenmiş bir değerler sistemine karşı çıkışıyla [...], Selim ve Turgut için mitik bir tutunamayan idolüdür” (Ecevit, 1989, s. 56). Berna Moran, Don Kişot ve Turgut benzerliğini şöyle açıklar: “Turgut biraz da Don Kişot’dur [...] Turgut-Olric ikilisiyle Don Kişot Sancho Pança ikilisi arasında bir koşutluk vardır romanda. Don Kişot da toplumun dışına düşmüş, ezilenlerden yana bir tutunamayan değil midir? O, Sancho Pança ile Turgut da Olric ile dolaşırlar oradan oraya” (2001, s. 289). Bu bağlamda, Don Kişot ve Turgut ancak içinde buldukları mekânlarda hareket edebildikleri ve özgür hissettikleri zaman dünyaya karşı mücadele edebilirler. Örneğin, Don Kişot köyün dışına çıktığı zaman o çok istediği

maceraları bulur ve Turgut şehir dışına – doğaya, köylere – yolculuk ettiği zaman kendi düşünceleri ile baş başa kalır ve kendi düşüncelerini duymaya başlar. Turgut’un yolculuk ile özgürleşmesi ya da kendi sesini duymaya başlaması romanın sonuna doğru yer bulur ve Turgut yaşadığı şehri terk ederek bir fiziksel ve içsel yolculuğa çıkar. Trenle köy köy şehir şehir dolaşır, motellerde kalır ve “[y]eni bir düzenin içine girmekten [korkar]” (Atay, 2015, s. 716). Turgut da Don Kişot gibi toplumun değer kargaşasına ayak uyduramamış ve yarattığı hayal dünyasında yaşamaya başlamıştır. Turgut, bu sonsuz yolculuğa çıkarak Don Kişot gibi hareket etme özgürlüğünü eline alır ve ancak o zaman benliği ile, yani Olric ile, baş başa kalabilir. Bu yolculukta Olric ile her şeyden muhabbet eder: “Tabiattan, bozkırın -güneş batarken- güzelliğinden, arılardan, karıncalardan” konuşur (Atay, 2015, s. 713). Bu nedenle, Turgut var olma çabasını modern toplumun yarattığı mekânların sınırlarını aşarak sürdürmeyi seçmiştir çünkü artık o “trencilik” oynamaktadır. “Trencilik” Turgut’un benlik arayışını ancak toplumdan ve şehirden koparak sürdürebileceğini göstermektedir: “Evet, çocuklaşıyorum, Olric: Trencilik oynuyorum [...] Trenin dışında, duran dünyaya aldırmiyorum” (Atay, 2015, s. 716). Bedenlerin hareket edebilme özgürlüğünün benlik arayışlarına olan katkısı Turgut’un şehri terk ederek modern mekânlardan kurtulması sonucu sonsuz yolculuğa çıktığı zaman fark edilmektedir.

Tutunamayanlar’da sadece mekân kavramının değil aynı zamanda bu mekânlarda bulunan eşyaların da beden üzerindeki ve benlik arayışı üzerindeki etkisi oldukça güçlüdür. Bu etkiyi açıklamak için eşya kavramını salt nesne olarak değil gösterge olarak ele almak gerekir. Eşya kavramının “düz anlamı, onun teknik özelliklerini içeren, işlevsel, nesnel anlamıdır. Eşyanın yan anlamı ise kişinin zihninde uyandırdığı estetik, ahlaki ve öznel yanlarıyla ilgilidir” (Çolak, 2010, s. 54). Bu nedenle, eşya toplumsal bir mesaj taşıyan veya bireylerin kimliklerini yansıtan bir kavram olarak algılanmaktadır. Romanda, eşyalar özellikle burjuva hayatının Batı özentiliğini ve burjuvanın eşyaya tapmasını ve eşyalar aracılığıyla var olduğu düşüncesini gösterir. Burjuva aydınının eşyalara mahkûm, boğucu ve sahte hayatını Turgut’un evindeki eşyalar hakkındaki düşünceleri gösterir. Örneğin, “sahte ağızlıklara sokulmuş sigaralar,” yerdeki halı ve mobilyanın uyumsuzluğu ve sigarasını yaprak biçimindeki tablalarda söndürmesinin karısını kızdıracığı düşüncesi eşyanın sahteliğini ve işlevsizliğini ifade etmektedir (Atay, 2015, s. 27). Ayrıca, evdeki eşyaların Türkçe değil yabancı dillerdeki isimleri Türk kimliğinin yozlaşmasına işaret eder. “Salon-salamanje,” “gardırop,” “şifonyer” ve “tuvalet” gibi yabancı dilden ödünç alınmış eşya isimleri, burjuva aydınının bozulmuş kimliğini yansıtır (Atay, 2015, s. 31). Batı kültüründen etkilenmiş bu eşya kültürü, romanda, Batı özentisi ve yozlaşmış bireyleri tekrardan sorgulamamıza neden olur: “Batı, bizim kültürümüzü alıp soysuzlaştırmış olmasın? Tanzimatla birlikte başlayan ‘Garplılaşma’ hareketleri, bir kültürün kötü bir biçimde kopya edilmesi mi demektir?” (Atay, 2015, s. 147). Böylece, eşyanın yozlaşmış olması ile bireylerin topluma ve kendilerine yabancılaşmaları birbirinden farklı değildir. Bu yüzden,

Oğuz Atay’ın romanlarındaki kahramanlar da yozlaşan değerler düzleminden kurtulmak için kendilerini saf, temiz olan kendilik değerlerine hapseder. Madde ve onun değerleri, yatay boyutta birey ve toplumu ötekileştirirken, metalaşan ilişkiler ise dikey boyutta birey ve toplumun bilincini harabeye çevirir. (Şahin, 2013, s. 2316)

Bu kapsamda Batının yozlaşmasını simgeleyen eşya kültürü, modernite ve gelenek arasında sıkışan bireylerin benlik arayışlarını sekteye uğratar. Bu benlik arayışında, bireyin kendine yabancılaşmasından ötürü bireyin mekân ve yaşadığı toplumla bütünleşememesine sebebiyet verir.

Tutunamayanlar’da burjuva hayatının boğuculuğu ve bu hayatın Batı özentiliği, bedenlerin mekânlar içinde eşyalar tarafından kısıtlandığını gösterir. Bir bakıma eşyalar insanları birbirinden uzaklaştırıp topluma yabancılaştırmaktadır. Selim’in, Turgut’un evine alışamaması ve “[e]vinizde Türkçe bir şey

kalmamıştı” (Atay, 2015, s. 31) sözleri eşyaların verdiği rahatlıktan çok eşyaların Batı özentiliğini ve bireyi nasıl yabancılaştırdığını göstermektedir. Eşyaların verdiği konfor ve “tutunamayan” bedenlerin toplumdan soyutlanmaları birbiri ile yakından ilişkilidir. Bununla bağlantılı olarak, mobilya ve koltukların modern toplumda sağladığı rahatlıkları inceleyen Richard Sennett şöyle der: “Rahat mobilyalar ve rahat dinlenme yerleri gibi rahat seyahat biçimleri de yorgunluk hislerinin damgasını vurduğu bedensel bitkinlikten kurtulmak için dinlenmeye yardımcı araçlar olarak ortaya çıktı” (2008, s. 304). Eşyaların verdiği rahatlık bireylerin birbirlerine yabancılaşmaları ile yakından ilgilidir çünkü rahatlığın “daha en baştan beri bir başka yörüngesi daha vardı, çünkü rahatlık bireyin rahatıyla eşanamlı hale gelmişti. Rahatlık/konfor bir kişinin uyarım ve duyarlık düzeyini aşağı çektiği gibi başka insanlardan uzaklaşarak dinlenen o kişiye de hizmet ediyordu” (2008, s. 304). Bu anlamda, eşyanın verdiği rahatlık bedeni edilgen konuma düşürür ve onu diğer bedenlerden uzaklaştırır. Selim, eşyalara önem veren babasını kendi ruhunu öldürmek ile suçlar. Turgut, oynadığı bir “oyunda” Selim’in babası rolüne girer ve Selim’den şu sözleri duyarız: “baba ben artık bu evde yaşamak istemiyorum yıllardır ruhumuzu öldürdün [...] beni ve annemi bu çirkin eşyanın içine hapsettin yemekten ve uyumaktan başka bir şey düşünmedin” (Atay, 2015, s. 501). Sahte ve çirkin eşya yığını, boğucu hayatının ve özgürleşemeyen bedeninin nedeni olarak görür. Yukarıdaki sözlerden anlaşıldığı gibi, Selim’in babasının bedeni sadece yemek ve uyumak gibi temel ihtiyaçlar ile ayakta durmaktadır. Fakat Selim bedenini çirkin ve konforlu eşyalar tarafından edilgenleştirilmesine karşı çıkararak babasının duyarlılık düzeyinin azalmasını ve sahte hayatlarını eleştirir. Bu nedenle, Oğuz Atay, Turgut ve Selim’in içinde yaşadığı “bu eşya yığını sahte ve taklit olarak nitelerken, bir bakıma, bu hayat tarzının da sahteliğini, kötü taklide dayandığını ima etmektedir” (Apaydın, 2007, s. 50). Selim, ölmeden kısa bir süre önce eşyayı suçlamaya başlar: “eşyayı suçlamaya başladım. Önce üzerinde kalkmadığım divan-yatak suçlandı. Sonra tavan ve en sonunda banyo-tuvalet. Bütün düşüncelerimi emip bitirmekle suçluyorum sizleri. Bütün hayallerimi sömürdünüz, gene de doymadınız” (Atay, 2015, s. 670). İntihar etmeden önce eşyayı suçlaması ve hayallerinin gerçekleşmemesinin nedenlerini eşyaya bağlaması, eşyaların onu kendi hayatının etkin durumundan yoksun bıraktığını ve toplumdan tamamen yabancılaştırdığını bir kez daha gözler önüne sermektedir. Bu da burjuva hayatını benimseyen toplumda, Selim’in bedeninin artık var olma imkânının kalmadığını ima etmektedir.

Romanda, modern toplumun ürünü olan binaların betimlenmesi de karakterlerin iç ve dış dünya arasında sıkışıp kalmışlıklarını vurgular. Selim’in dış dünyadan kopup iç dünyasına yönelmesi kendi bedenini bir binaya benzetmesi ile açıklanabilir. Selim’in “hastalıklı” bedeni toplumda yaşamayı reddetmektedir artık. Başka bir deyişle, iç dünyası toplumdan soyutlanmış ve toplum tarafından tüketilmiş olan Selim’in artık tüketilmeyen sadece bedeni kalmıştır:

[B]eni yıkın artık Günseli³ derdi üstünüze çökmeden yıkın beni yerime cam mozayık cepheli bir apartman yaptırırsınız size iki daire onbin lira da para verirler geçinir gidirsiniz çok beklemeyin sonra üstümden yol geçirirler belediyeden metelik alamazsınız fena mı iki daire birinde oturuyorsunuz birini kiraya verirsiniz üst katımda oturun alt katımı kiraya verin sağlığım da bir işe yaramadım hiç olmazsa enkazımdan bir şeyler kazanırsınız. (Atay, 2015, s. 527)

Selim’in bedenini binaya benzetmesi, düzensiz bir şekilde şehirleşen Ankara’yı eleştirirken aynı zamanda bu hızlı kentleşmenin bireyler üzerindeki olumsuz etkisine de dikkat çeker. Cem Yılmaz Budan’ın da *Tutunamayanlar* incelemesinde belirttiği gibi, “Cumhuriyet’in ilk yıllarında Ankara’da yaşanan hızlı, temelsiz ve plansız kentleşme, varlığını gerek fiziksel gerekse kültürel düzeyde göstermektedir” (2014, s. 165). Atay’ın eserinde olayların geçtiği mekân olan Ankara’nın İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra hızla kentleşmesi, hızlı ve düzensiz şehirleşmeye yol açarak gelenek ve modernite

³ Selim’in sevgilisi

arasındaki uçurumu daha da keskin bir hale getirmiştir. Ankara'nın böylesine hızlı kentleşmesi, endüstri devriminden sonra Batı dünyasında görülen toplumsal bozulma ve kültürel yozlaşma ile karşılaştırılabilir. Paul Shepard yozlaşmanın nedeninin endüstri devriminden sonra insan yığınlarının şehirleri hızlı bir şekilde doldurması olduğunu belirtir. Bu nedenle, şehir, tehdit oluşturan bir parçalanma ve karışıklığın hüküm sürdüğü bir yer haline gelir (1997, s. 107). Romanda yozlaşmış, parçalanmış ve düzensiz şehir hayatı, Selim'in kendi bedenini ironik bir dille müteahhit gibi değerlendirmesi, düzensiz şehirleşmeyi ve bunun bireyler üzerindeki etkisini gösterir. Ayrıca, binaların bedenleri hapsedmesi bağlamında Turgut'un inşaat mühendisi olması da romandaki ironik öğelerden biridir. Turgut'un inşaat mühendisi olarak bakış açısı, onun binaların boğuculuğunu betimlemesini daha da çarpıcı hale getirmektedir. Turgut'un ruhsuz binaları betimlemesi yine bina-beden ilişkisini vurgular: "Turgut, apartmanların arka cephelerine baktıkça, yapıların neden iki ayrı cephesi olduğunu; neden, duvara dayanan kanapelerin arkasına kötü kumaş kaplamak gibi bu 'modern' apartmanların da arka cephelerinin yüz­süz bir insan gibi anlamsız olduklarını" düşünür (Atay, 2015, s. 43). Selim'in ve Turgut'un insan-bina kıyaslamalarından anlaşıldığı gibi, şehrin ruhsuz yapıları şehrin ruhsuz insanlarını doğurmaktadır.

Tutunamayanlar'daki modern şehir yaşamını temsil eden genelevler de toplumun yozlaşmasının mekân-birey ilişkisi açısından değerlendirilmesi için bir örnek evreni sunar. Richard Sennett, "On dokuzuncu yüzyılın büyük şehirlerinin oluşumunda bireyselleştirilmiş hareketin zaferi, şu anda yaşadığımız açmazda, serbestçe hareket eden bireysel bedenlerin diğer insanlara dair fiziksel farkındalıktan yoksun olması açmazına" yol açtığını vurgular (2008, s. 18). Büyük şehirlerin oluşumu bedene serbestçe hareket etme olanağı sağlıyor gibi görünürken aynı zamanda insanın diğer bedenlerden kopmasına yol açar. Bu yüzden, Selim ve Turgut gibi yabancılaşmış insanlar, ruhsuz kalabalık insan yığınları içinde kaybolur. Bedenleri ve bireyleri tüketen modern şehir yaşamı, Turgut'un yozlaşmış bireyi simgeleyen Metin⁴ ile gittiği genelev sahnesinde açık bir şekilde görülebilir. Romanda çizilen genelev imgesi, şehrin kenarlarına itilmiş, karanlık ve pis bir mekân olarak bedensel ihtiyaçlara bağlı beden tüketimine işaret eder. Turgut'un bedeni genelevde acı çeker çünkü içerideki havasızlıktan feci şekilde bunalır, kıyafetinin dikişleri tenini acı verircesine yakar ve karanlıkta yolunu ancak tuvalet kokusundan bulabilir (Atay, 2015, s. 276). İlginçtir ki Olric ilk defa Turgut'un bedeninin acı çektiği bu mekânda ortaya çıkar. Bu nedenle, Olric'in ortaya çıkması Turgut'un artık toplumdaki tamamen koptuğunu gösterir çünkü "Turgut, ilk kez genelevde Selim'in intiharının sebeplerini araştıran bir arkadaş olmaktan çıkıp tutunamayan olmaya doğru ilk ciddi eylemini gerçekleştirir" (Apaydın, 2007, s. 61). Olric'in ilk defa bedeninin ön planda olduğu genelevde tezahür etmesi, Turgut'un kendi bedenine hapsinin ve modern dünyadan kopuşunun simgesidir. Bedenlerin tüketildiği genelevde, Turgut'un bedeni de ruhu da tüketilmiş ve artık iç sesi, yani Olric, ile "tutunamamaya" ve yeni bir benlik yaratma arayışına başlamıştır.

3. *Tutunamayanlar*'da Kadın ve Mekân-Beden İlişkisi

Bedenlerin modern toplumda hapsedilmesi bağlamında, genelevdeki tüketilen ve erkek-egemen toplum tarafından mekânlara kapatılan kadın bedenlerine de dikkat çekmek gerekir. Sherry B. Ortner, kadın bedeninin doğa ile erkek bedeninin ise kültür ile ilişkilendirildiğini söyleyerek kültürün yani erkek bedeninin, doğayı yani kadın bedenini kontrol etme ve yönetme çabasını tartışır. Ortner'a göre,

Kadın bedeni, kadını yalnızca doğurganlık kavramı ile sınırlandırır. Diğer taraftan, doğuştan yaratma işlevi olmayan erkek ise yaratıcılığını dış dünya ile ortaya koyar veya ortaya koyma fırsatını bulur.

4 Selim'in arkadaşlarından birisi olan Metin maddesel zevkleri ile ön plana çıkar.

Yani, erkek, teknoloji ve semboller aracılığı ile yaratıcılığını “yapay” yollardan gösterir. Böylece, kadın yalnızca ölümlüler – insanlar – yaratırken, erkek tükenmeyen ve ebedi yüce objeler yaratır.⁵ (1974, s. 75)

Atay'ın eserinde, kadın bedenleri Turgut'un eşi, Nermin gibi doğurganlık ve annelik ile ilişkilendirilir veya erkek-egemen toplum tarafından genelevdeki kadınlar gibi tüketilip kontrol edilir. Bu nedenle, genelevde çalışan kadınlar, erkek bedenler tarafından tüketilen eşyalar olarak yorumlanabilir. Genelev sahnesi, toplumdaki kopmuş, doğadan kopmuş ve yabancılaşmış bedenleri ön plana çıkarır. Örneğin, Turgut'un düşünceleri eşya ve kadın bedeni arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır: “çorabın bitip etin başladığı yere dokunmaya bayılırım doğrusu. Bacakta, eşyanın bitip insanın başladığı yer” (Atay, 2015, s. 284). Kadın bedenini “insanın” başladığı yer olarak tanımlasa da “etin başladığı” yer yani maddesel açıdan görmesi, kadın bedenini tıpkı üzerindeki çorap gibi maddeleştirdiğini gösterir. Dolayısıyla, toplumun sınırlarına itilmiş kadın bedenleri şehrin sınırlarına itilmiş genelevlerde hapsedilip tüketilir.

Bir diğer taraftan, küçük burjuva toplumundan soyutlanmamış kadın bedenleri de vardır romanda, Nermin ve Günseli gibi. Nermin karakterinin açıklandığı bölümlerde modern hayatın koyduğu kalıpları görebiliriz. Romanda Nermin karakteri, derinleştirilmeden yani yüzeysel bir karakter çizimiyle ve Turgut'un erkek-egemen bakış açısıyla anlatılmıştır. Bu anlatımlarda Nermin'in bedenini genellikle evin içinde - kendi evinde veya küçük burjuva misafirliklerini yaptığı evlerde - yani -evsel alanda görürüz. Turgut'a göre Nermin, çocukları ile ilgilenerek her şeyden önce “çocuğumun annesiyim” diye düşünür (Atay, 2015, s. 554). Bu yüzden, Nermin'in bedeni erkek-egemen toplumun normları içine hapsedilmiştir. Ortner'in yukarıdaki açıklaması ışığında, Turgut'un gözünde Nermin'in bedeni doğurganlık ve annelik kavramları ile değer bulur. Turgut'un Nermin'i sürekli olarak bu şekilde değerlendirmesi aslında Nermin'in bedeninin de Turgut'ununki kadar “hapsedildiğini” göstermektedir. Nermin, cinsiyetinin “performatifliğinden” çıkamaz. Nermin'in bedeninin toplumsal ölçütlerin dışına çıkamaması, Judith Butler'in “performatiflik” kavramı bağlamında açıklanabilir. Butler'a göre “performatifliğin” nedeni öznenin kimliğinin normlar ve ideoloji tarafından oluşturulması ve yinelenmesidir (2014, s. 24). Turgut, Nermin'in anneliğine ve Nermin'in küçük burjuva etkinliklerine sürekli değinerek erkek-egemen toplumun dayattığı ilkeleri Nermin üzerinde uygular. Bundan dolayı, Nermin sadece Turgut'un erkek-egemen bakış açısında var olabilmektedir. Nermin karakteri hakkında az bilgimiz olsa da Günseli karakteri Nermin'e göre daha detaylı anlatılır. Fakat Günseli'nin anlatıldığı bölümler onun karakter derinliği hakkında yeteri kadar açıklama sağlamaz. Günseli'nin Selim'i anlatmasının nokta işareti olmayan bir dille yazılmasını Berna Moran şöyle açıklar:

Böyle bir anlatımın yalnızca bir yenilik ya da okura bir şaşkınlık vermek amacıyla seçildiğini düşünmek yanlış olur kanımca, çünkü dile getirilen yaşantının okura aktarılmasına katkısı var. Demek istediğim, duyguların dile getirildiği yerlerde söylemin bölünmeden, duraksamadan coşkuyla akıp gitmesinin, Selim ile Günseli'nin yeni bir dünyayı, bir aşk dünyasını nefes nefese, keşfetme yaşantılarını okura aktarmak bakımından etkin bir yöntem olduğu. (2001, s. 278)

Buna ek olarak, Günseli'nin konuştuğu bölümlerde noktalama işareti kullanılmaması, toplumdaki “farklılığı” ön plana çıkarır denilebilir. Günseli'nin, Turgut ve Selim gibi, toplumdaki farklı bir birey olduğunu, onun kabul edilmiş sembolik düzene ait dili ve noktalamayı kullanmayıp duygularını ve bedenini akan bir dille anlatması yansıtır. Günseli'nin noktalama işareti kullanmadığı metni Jale Parla şu şekilde yorumlar: “Alay ironisinin ilişmediği tek metin budur” (2001, s. 217). İroninin olmadığı tek konuşma olan Günseli'nin metni onun bir kadın olarak geleneksel sınırları yıkmaya çalışmasına işaret eder. Özetle, “tutunamayan” erkek karakterler her ne kadar modern toplumda mekanların içine

⁵ Çeviri tarafıma aittir.

hapsedilerek soyutlanmış olsalar da kadın karakterler de erkek-egemen toplumun ürettiği normlara ve mekânlara hapsedilmişlerdir.

Kadın bedeni doğa ile ilişkilendirilen ve kültür tarafından kontrol edilmesi gereken bir olgu olarak görülürken romandaki doğa da tıpkı kadın bedeni gibi kültür tarafından kontrol edilmeye çalışılır. Ortner'ın da açıkladığı gibi, “kültür, belli bir farkındalık seviyesinde yalnızca doğadan farklılığını değil aynı zamanda doğadan üstünlüğünü de iddia eder. Bu farklılık ve üstünlük algısı, kesinlikle doğayı dönüştürme -‘sosyalleştirme’ ve ‘kültürleştirme’- gücüne dayanır”⁶ (1974, s. 73). Romanda var olan doğa da tıpkı bir beden gibi kültür tarafından kontrol edilmeye çalışılmaktadır. Turgut, modern yaşam ve onun doğayı kontrol etme isteği arasındaki ilişkiyi şöyle ifade eder: “Bir gün bu çiçekler o kadar büyüyecek ki bütün reklam demirlerini örtecek. Sarmaşıklar reklam levhalarına sarılacak ve tabiat medeniyeti yutacak” (Atay, 2015, s. 572). Turgut’un bu sözleri Olric’e söylemesi, doğanın medeniyete karşı mücadelesi gibi onun da iç dünyasının dış dünyaya karşı mücadelesini ifade eder. İlaveten, romanda “deniz-havuz” adlı parkın tasviri de doğa-beden bağlantısını sunmaktadır. Romanda deniz-havuz şöyle anlatılır: “yeni yetişmekte olan memur sınıfının bitki kültürünü arttırmak amacıyla yapılan büyük bir park her yeri çamura buluyordu” (2015, s. 228). Şehir merkezlerinde parklar yapıldıktan sonra “[ş]ehrin sokaklarından-damarlarından akan insanların bu kapalı parkların etrafında dolaşmaları, kan nasıl akciğerler tarafından tazeleniyorsa insanların da buraların temiz havasını soluyup bünyelerini temizlemeleri bekleniyordu” (Sennett, 2008, s. 291). Nitekim, romandaki bu park, bedenleri temizlemekten çok kirletir. Parkın gizli köşeleri insan dışıkları tarafından kirletilmiştir; parktaki sağlık müzesinin arkasındaki heladan pis kokular gelmektedir ve havuz suyunun rengi çamur gibidir (2015, s. 229). Park yozlaşmış yaşamın bir ürünü olarak insan bünyesini temizlemek yerine kirletir ve bu da bireyin kendine ve topluma yabancılaşmasını daha da çok tetikler. Örneğin, Selim “cinsel birleşme konusunda ilk ve yanlış bilgilerini” parktaki çizilmiş ve yazılmış yazılardan öğrenmiştir (2015, s. 230). Bedenler “doğa” adı altında parklara hapsedilip daha da hastalıklı bedenler haline gelirler romanda. Bu nedenle, modern birey yozlaşmış şehirlerde ve doğa ile uzaktan yakından ilgisi olmayan parklarda tükenir. Bu bağlamda, romanda doğanın modern yaşamda yok oluşu ve modern yaşamın sağlıklı bedenleri yok edişi eleştirilmektedir.

4. Sonuç

Sonuç olarak, *Tutunamayanlar*'da bireylerin topluma yabancılaşması ve toplumdan soyutlanması, yozlaşmış modern hayata dayandırılmaktadır. Bu yabancılaşma, Turgut ve Selim gibi “tutunamayan” karakterler üzerinden anlatılmaktadır. Romandaki modern bireylerin yüzeysel ilişkileri modern yaşamda mekânlara hapsedilmiş bedenlerin neden olduğu iletişimsizlik ile açıklanır. Modern toplumun ürünleri olan binalar, arabalar, eşyaların boğduğu apartman daireleri, genelevler ve şehrin içindeki parklar gibi mekânlar karakterleri ve onların bedenlerini modern toplumun içine hapsedmeye çalışır. Ayrıca, romanda bu bedenlerin özellikle hastalıklı ve eksik taraflarının ön plana çıkarılması, yozlaşmış şehir hayatının sağlıklı bedenleri ve bireyleri tehdit ettiğini gösterir. Bu nedenle, modern hayatın sağlıklı bedenlerin ve bireylerin hem fiziksel hem de ruhsal olarak hareket özgürlüklerini kısıtladığı söylenebilir. Dolayısıyla, yozlaşmış toplum Selim gibi hastalıklı bedenler oluştururken Turgut gibi ruhsal olarak hastalıklı ve şizofrenik kişiler de üretir. Başka bir deyişle, modern şehir tıpkı bir hastalıklı beden gibi birçok hastalıklı beden üretir. Bu hastalıklı bedenler ve bireyler modern mekânların ve toplumun kurduğu baskıdan kurtulmak ve benliklerini bulmak için ya Turgut gibi şehri terk edip sonsuz yolculuğa çıkarlar ya da Selim gibi intihar ederek bedenlerini modern hayatın sınırlarından tamamen kurtarmaya

⁶ Çeviri tarafıma aittir.

çalışırlar. Buna ek olarak, doğanın kültür tarafından tüketilip kontrol edildiği gibi, Nermin ve diğer kadın karakterlerin bedenleri de erkek-egemen ideoloji tarafından mekânlara hapsedilerek tüketilir ve kontrol altına alınmaya çalışılır. Romandaki “çürüyen” “deniz-havuz” örneği “tutunamayan” erkek karakterlerin ve erkek-egemen toplumda hapsedilen kadın bedenlerin modern mekanlarda “çürümeye” bırakılmalarının altını bir kez daha çizer. Bu bağlamda, *Tutunamayanlar*'daki modern mekânların bedenleri hapsedmesi ve dış dünyadan soyutlaması Türk aydınının kimlik arayışındaki mücadelesini ve kurgulanmış toplumsal mekânlar ve onların etkileriyle boğuşmasını sergiler. Turgut ve Selim karakterleri, bu mücadelenin ancak yozlaşmış mekânların sınırlarından kurtulduktan sonra son bulabileceğini gösterir. Atay, *Tutunamayanlar* eserinde birey ve toplum ilişkisine yeni ve eleştirel bir bakış açısı sunarken aynı zamanda mekânı karakterler ile sıkıca örerek karakterlerin içsel arayışlarının mekân üzerinden bir krokisini çizer. Bu çizim vasıtasıyla mekânlara hapsedilmiş bedenler ya yok olur ya da kendilerine yabancı bir biçimde var olmaya devam eder.

Kaynakça

- Apaydın, M. (2007). Oğuz Atay'ın *Tutunamayanlar* Adlı Romanında Mizah ve Hiciv Öğeleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 45-68.
- Atay, O. (2015). *Tutunamayanlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Balcı, Y. (2004). Oğuz Atay'ın Romanlarında Kahramanlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(16), 39-53.
- Budan, C. Y. (2014). Cumhuriyet İdeolojisi Karşısında Aydın Kimliğini *Tutunamayanlar* ve *Ölmeye Yatmak* Üzerinden Yorumlamak. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları* 6(12), 151-166.
- Butler, J. (2014). *Bela Bedenler*. C. çakırlar ve Z. Talay (çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Çolak, G. (2010). “Eşyanın Göstergeselliği ve Edebi Metinlerde Şeylerin Dili”. *Türklük Bilgisi Araştırmaları Dergisi*, 34(1), 51-74.
- Ecevit, Y. (1989). *Oğuz Atay'da Aydın Olgusu*. İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Eser, M. (2008). *Tutunamayanlar'da Gerçeklik ve Kurmaca*. *Gazi Üniversitesi Türkiyat Dergisi*, 3, 169-188.
- Moran, B. (2001). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 2*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Parla, J. (2001). *Don Kişot'tan Bugüne Roman*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ortner, S. B. (1974). Is Female to Male as Nature Is to Culture?. *Woman, Culture, and Society*. M. Zimbaldist Rosaldo ve L. Lamphere (Ed.). Stanford: Stanford UP, 67-87.
- Sennett, R. (2008). *Ten ve Taş: Batı Uygarlığında Beden ve Şehir*. T. Birkan (çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Sennett, R. (2013). *Gözün Vicdanı: Kentin Tasarımı ve Toplumsal Yaşam* (S. Sertabiboğlu ve C. Kurultay çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Shepard, P. (1997). *Nature and Madness*. Atina ve Londra: The U. of Georgia P.
- Şahin, V. (2013). Oğuz Atay'ın Romanlarında Toplumsal Yabancılaşma. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 2313-2322.

73. Re-Reading *The Humans* Within The Context of The Theorem and Philosophy of Pythagoras

Leyla ADIGÜZEL¹

Ömer Aytaç AYKAÇ²

Merve Betül GÖRMEZ³

APA: Adıgüzel, L. & Aykaç, Ö. A. & Görmez, M. B. (2023). Re-Reading *The Humans* Within the context of the theorem and philosophy of pythagoras. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1198-1211. DOI: 10.29000/rumelide.1283502

Abstract

In *The Humans*, published in 2013, Matt Haig tells the story of a 'commissioned' alien sent to Earth from an extra-terrestrial planet. The extra-terrestrials have solved the mystery of prime numbers and have gone far beyond humanity in every sense. On the other hand, the humans living on Earth have just solved the secret about prime numbers that started with Pythagoras and continued for centuries. A professor named Andrew has reached the solution; with this solution, people will make significant progress in many fields, especially in areas related to technology. This transformation is seen as a danger to the world, and the extra-terrestrials try to prevent it. An alien lands on Earth and tries to eliminate Professor Andrew and the people who know this solution. At this point, the reader not only witnesses the struggle between an alien and humans, but is also confronted with an action-packed science fiction with traces of the famous philosopher and mathematician Pythagoras in the background. The author indirectly references Pythagoras' mathematical theorem, calculations, philosophy, and thought in his narrative, which he tells as humor independent of all this intensity. This study aims to address Haig's work with Pythagoras in the background by making Pythagoras more visible. It aims to examine in detail the direct and indirect references to Pythagoras in his work, which is mathematical and philosophical.

Keywords: Matt Haig, The Humans, Pythagoras, Pythagorean theorem, philosophy

İnsanlar'ı Pisagor'un Teoremi ve Felsefesi Bağlamında Yeniden Okumak

Öz

Matt Haig, 2013 yılında yayımlanan *İnsanlar'*ında dünya dışındaki bir gezegenden dünyaya gönderilen 'görevlendirilmiş' bir uzaylının hikayesini anlatır. Dünya dışındaki varlıklar asal sayılarla ilgili sırrı çözmüş ve her anlamda insanlığın çok ötesine geçmişlerdir. Dünyada yaşayan insanlar ise Pisagor ile başlayıp yüzyıllar boyunca devam eden asal sayılarla ilgili hesaplamaları henüz çözmüşlerdir. Andrew adında bir profesörün çözüme ulaştığı ve bu çözüm ile insanların birçok alanda büyük ilerleme kaydedeceği düşünülür. Bu dönüşüm dünya için bir tehlike olarak görülür ve bunun

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, (Van, Türkiye), leylaadgzl@yyu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3102-2053 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283502]

² Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Van, Türkiye), aytaco@yyu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6466-1989

³ Arş. Gör., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Van, Türkiye), mervebetulgormez@yyu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6877-7663

önüne geçmeye çalışılır. Bir uzaylı dünyaya iner ve bu çözüme ulaşan Profesör Andrew ile bu çözümü bilen insanları ortadan kaldırmaya çalışır. Tam bu noktada okur, sadece bir uzaylı ile insanların mücadelesine tanıklık etmekle kalmaz, bir taraftan da arka planında ünlü filozof ve matematikçi Pisagor'dan izler taşıyan aksiyon dolu bir bilim kurgu ile karşı karşıya kalır. Yazar, dolaylı olarak Pisagor'un matematik ile ilgili teoremine, hesaplamalarına, felsefesine ve düşüncesine dair çokça referans yaptığı anlatısında tüm bu yoğunluktan bağımsız bir mizah gibi anlatır. Bu çalışma, Haig'in Pisagor'un arka plana alarak oluşturulan eseri, Pisagor'u daha görünür kılarak ele almayı amaçlamaktadır. Hem matematiksel hem de felsefi bir okuma ele alınan eserde, Pisagor'a yapılan doğrudan ve dolaylı referansların detayları ile incelenmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Matt Haig, İnsanlar, Pisagor, Pisagor teoremi, felsefe

Introduction

Turning into a full-time writer after running his own internet marketing company and working in a nightclub, English writer Matt Haig has written science fiction and stories in addition to novels and books of thought for children and adults that are popular for the last years. His *Reasons to Stay Alive* was among the top 10 books for 46 weeks in the UK, making it *Sunday Times* bestseller. *Father Christmas and Me*, one of the best-selling novels in the category of children's books, was adapted to a movie. Another bestselling children's book, *A Boy Called Christmas*, has been translated into more than forty languages. He has written for various national newspapers, especially *The Guardian* and *The Independent*. His bestselling and award-winning adult novels include *How to Stop Time*, *the Radleys*, *the Humans* and *the Midnight Library*. Combining the genres of science fiction, psychological fiction, bildungsroman and humor, *the Humans* tries to explore the meaning of being human, the necessity of pain and the healing power of love, what it means to pursue happiness and love without any calculations, the concept of family and what it means to have reasons to bind people to life.

In *The Humans*, the main character is an alien sent from the planet of Vonnadorian to the earth to fulfil a mission. His job is to disguise himself as Andrew Martin, the top mathematics professor at The University of Cambridge. He has accomplished many successful attempts and destroyed the Riemann hypothesis before other people learn about it. In his hypothesis, Martin uncovered the secret of prime numbers and thus took a step forward by solving the mysteries of the universe, ending sickness and death for humanity, and guaranteeing a giant leap forward. The protagonist of the novel, the alien, finds himself naked when he wakes up in the image of the murdered mathematics professor Andrew Martin. The only thing he learns about the Earth from the planet he came from is the greed and helplessness of the earthlings. He searches for Andrew Martin's house downtown and on the university campus but gets strange looks from people for being naked and is later arrested by the authorities. He is thought to be mentally ill due to his behaviors and is taken to the hospital. The alien abhors the world and people's irrationality, primitiveness and bigotry. After being discharged from the hospital, he goes to the professor's office, destroys all evidence of the hypothesis from his computer and kills his teacher with whom he talks about the hypothesis. His next target is to kill Professor Andrew's son, Gulliver, and his wife, Isobel.

As he waits for the right time to kill them, he begins to realize the differences and beauties on earth. He begins to love music, poetry, the family dog Newton, Gulliver, his wife Isobel, and peanut butter, which makes him happy. He begins to feel emotionally attached to people and things in the world. This is an unacceptable situation on the planet he came from, and he receives warnings from the planet to correct

this situation. Although human emotions he feels frighten and excite him, he cannot prevent this situation. The Alien, who is attached to Isobel and Gulliver, protects them, and shows them interest and affection, this surprises them very much because the professor has always been a person who is dependent on his work, indifferent, obsessive, and does not show his love.

When Andrew realizes that he cannot kill them, he tries to convince his fellow countrymen that Isobel and Gulliver are harmless and know nothing about the hypothesis. Still, they refuse and say he has to complete the mission. Realizing the healing power of family intimacy and love, Andrew decides to stay on earth at the cost of giving up his superhuman powers. Andrew, who has never experienced any emotion, commitment and pain in his previous life, experiences these when he becomes human and tries to adapt. Still, he cheats on Isobel one day, not knowing cheating is wrong. He suspects another alien has been sent from his home planet to kill Isobel and Gulliver. He is convinced when his best friend Ari is killed. When the alien tries to kill Gulliver and Isobel as the next mission, Andrew intervenes and kills the alien. He leaves his family and moves to California because he thinks staying with Isobel and Gulliver will hurt them, and he thinks they will not believe his story. He has built an isolated and a quiet life for himself, but his longing for Isobel never goes away. When he goes to England for a conference, he apologizes to Isobel and attempts to be a family again.

Back to Pythagoras; the Great Transformation Beginning with Pythagoras

With Pythagoras stepping into philosophy, philosophy has become a way of life rather than the search for the primary substance or the questions of why and how the universe came into existence. The main goal of Pythagoras is to protect and save humanity in the light of science and philosophical views rather than seeking answers to these questions about the universe or nature. He was born on the island of Samos in the 590s (B.C.) and it is known that he has many teachings in the philosophical and scientific world. Pythagoras believes that animals, like humans, have souls and that souls will be judged for their sins (Morrison, 1956: 136). The most famous of his teachings is the doctrine of transmigration. According to him, the soul is a separate entity from the body, superior to the body, a substance in its own right. It has the potential to transition into the body of another human or animal in this world. Many bodies are successive dwellings of souls (Luchte, 2009: 6). For this reason, Pythagoras forbids his followers to eat meat. The human soul, which can pass from body to body, can be in an animal body at that moment. The soul in the animal body may belong to a dead person or an animal. And this requires a gentle approach to animals. This approach has opened the door to the belief in vegetarianism. Kerry S. Walters argues that vegetarianism has been a lifestyle for thousands of years, and appeared first with Pythagoras, who first defended staying away from animals (1999, p. 12).

Another teaching of Pythagoras, known as the creator of arithmetic in the Greek world, is related to the science of music and sound theory. Pythagoras and his followers used music to protect and purify mental health as people take medicine to protect their physical health. He is said to be the creator of acoustics. He realized that music and mathematics are united around the same goal (Bibby, 2006: 14). Based on the numbers 1, 2, 3 and 4 and the ratios between them, he discovered that at that time only the sound ranges that the sensitive ear of musicians could detect empirically and practically could be expressed with a mathematical expression (Arslan, 2022, p. 149). Based on this, he formed the doctrine that the primary substance of the universe is numbers. The universe and its contents are made up of numbers and can express everything with numbers. Putting numbers at the centre of his life, Pythagoras sought numbers and harmony in the universe. He also describes the harmony in the universe with music. According to him, harmony consists of opposites, and the universe is the cosmos, which means harmony.

In fact, contrary to the established assumptions of his time, Pythagoras argued that the entire universe had been created according to a mathematical harmony, and that therefore there were numerical principles at the origin of everything. (Tarhan, 2020, p. 4)

One of the most debated topics of philosophy is the universe, also known as the cosmos. The first name that springs to mind while thinking about this idea is Pythagoras, credited with numerous 'firsts' and known as the founder of the many 'things.' He is the first philosopher in recorded history to use the term 'cosmos.' Literally, the cosmos means 'everything.' Pythagoras was the first to organize this mathematically. This 'first' is just one of many firsts he came up with. Pythagoras, who linked many factors and components from the universe's formation to its functioning within the logic framework and made use of mathematics in doing so, also had remarkable ideas about the functioning of life in the universe. The great philosopher also believed that the two elements are the foundation of everything in the universe. The first one is 'Peros,' which means 'Fire,' and the second one is Apeiron and which is 'Air.' While Peros is limited, the Apeiron, in other words 'Air' is limitless, and all these have something in deep. Making a conceptual evaluation in the light of these Pythagorean concepts, Yıldırım elaborates on the issue as follows:

Pythagoras' image of the universe consists of unlimited air, which pervades everything, and limited fire, which is at the center. According to Pythagoras, the number is the union of the limited and the unlimited, the 'one and the many.' So, according to this, a number is like a physical object. It is composed of fire and air. The basis of everything is number, and the basis of number is unlimited and limited. The basis of the number is air and fire. Limited (fire) is the active one. Unlimited (air) represents more passive things. He takes this example from sperm and egg. Like the sperm fertilizing the egg. Fire is the active substance in them. Limited and unlimited combine to form 1. But this number has mass; it is an object. (Yıldırım, 2019)

Pythagoras' approach to the limited and unlimited components that make up the universe and the formation of the universe continues with some interpretations of numbers and the meanings assigned to each number. Intricately, some profound thoughts and claims have been debated for centuries. As one of the greatest physiologists of ancient Ionia and whose name is also identified with the science of mathematics is also one of the most influential names in western philosophy. Pythagoras, whose thoughts led to the establishment of a system of study such as Pythagoreanism, also created a school arguing that everything is related and related to mathematics with the Pythagorean Theorem. This school had important students and defenders of the idea and gave a name to a highly appreciated formation. Pythagoras, who influenced not only the West but also the thoughts of names such as Plato and Aristotle, can be the basis and influence different thoughts, studies and discussions even today. So much so that it is possible to see his traces even in recent fiction. Although legends have overshadowed much of what is told about Pythagoras, it has inevitably affected the scholar and his teachings and led to different interpretations. Despite this, Pythagoras is one of the names that cannot be thought of and discussed in a way free from the inventions, thoughts, and methods caused him to be 'Pythagoras.'

Haig visits Pythagoras

Matt Haig's novel *The Humans*, which contains more than its envisaged influence and indirect references, is based on Pythagoras' system of interpreting the world and numbers. The book, which everyone who read the book, even the back cover commentary, commented that it could be interpreted as a myth, attracted attention as one of the successful fictions created between fiction and reality. The novel, which everyone who read, even the back cover commentary, interpreted as a myth, attracts attention as one of the significant works created between fiction and reality. *The Humans*, which drew

the attention of powerful platforms and organizations related to literature shortly after its publication and found a place among the most-read books, can be considered philosophically based fiction. Arousing the interest of powerful platforms and organizations related to literature shortly after its publication and finding a place among the most-read books, *The Humans* may be considered philosophically based fiction. One of the essential richness of the novel, which can be defined as a novel about human beings in its essence and an alien finding the details that make humans the natural human, is that it has sections that frequently refer to Pythagoras. All but two of these references are indirect. One of the essential richness of the novel, which may be regarded as a text about humankind in its essence, is constructed on an alien protagonist finding the details that make humans the natural human. Another noteworthy feature of the novel is having frequent references to Pythagoras, all but two of which are indirect.

The first of these is given in one of the notes found on Prof. Andrew's computer by the alien from outer space who tries to manipulate the discovery of prime numbers. Finding the original document on the computer and impersonating Andrew with identical physical characteristics, the alien reads the following passage from the Zeta received copy: "*People joke, in our field, about Pythagoras and his religious cult based on perfect geometry and other abstract mathematical forms, but if we are going to have religion at all then a religion of mathematics seems ideal, because if God exists then what is he but a mathematician?*" (Haig, 2013, p. 58). This manifestation can be read as a funny detail within the fiction. Underneath the assumption that mathematics is a religion based on formulas and that a mathematician is a God, some facts about Pythagoras are probably the background of Haig's reference.

As is known, Pythagoras is seen as the founder of a school of thought, and at the center of many of his works, there are kinds of calculation that begin with the square root of two and the studies and discussions shaped around it. This school of thought was also based on the knowledge that all numbers are composed of integers and rational numbers. In this sense, the square root of two is critical in this calculation. However, it is stated that Hippasus had a regrettable incident after one of Pythagoras' students put forward a different approach to this issue and questioned the 3-4-5 relationship between the sides of the triangle. It is said that Hippasus was thrown into the sea and killed by Pythagoras (and, according to some interpretations, by his students) after he made some inquiries and made a question and suggestion that would disrupt this set of equations. The justification behind this is presented with the following words: "The followers of Pythagoras were fearful that the conclusion of Hippasus would be revealed and people would see the failings of Pythagoras' philosophy and religion. Legend has it that the other students of Pythagoras took Hippasus out to sea and threw him and his irrational ideas overboard" (Yanofsky, 2016, p. 168). Returning to the book's humor, the damage to Pythagoras' philosophy, and the damage to mathematical ideas, which are seen as a religion, is envisioned as a catastrophe. If the undermining of faith means undermining authority, the removal of this name means preserving authority. Therefore, in the above quotation given under the title '*Proof of The Riemann Hypothesis*' after Professor Andrew solved the puzzle about prime numbers, one can find details about a murder involving Pythagoras in jest. Although the execution is different, in the book, a murder is committed based on accessing and questioning knowledge.

Moreover, this murder is very similar to the murder of his student attributed to Pythagoras. Namely, Hippasus, who inquired on the sides of a triangle and the square root of two, is thrown into the sea and killed. Because this questioning could be a match struck at the foundation of an idea that took many years to be grounded. In *The Humans*, Haig commits the same murder at the hands of an alien who replaces Prof. Andrew Martin and comes to earth with the same physical characteristics as him. The fake Andrew has learned that the original Andrew has solved the unknown formula for prime numbers and

that humankind has accessed the secret that will change the course of the world. More precisely, people living in a universe beyond the world have acquired this knowledge. According to them, it is dangerous for humans to access this knowledge, and anyone who uncovers the mystery must be eliminated. Because while going through the professor's computer, he sees/recognizes the formula $\xi(1/2+it)=[e^{\Re} \log(r(s/2))\pi^{-1/4}(-t^2-1/4)/2]x[e^{i\Im} \log(r(s/2))\pi^{-it}/2\zeta(1/2+it)]$ (Haig, 2013, p. 60) and greets it with the words "A moment of sheer terror" (60).

The alien and new Prof. Andrew, sent to earth to discover this formula and prevent its spread, starts by erasing the records of the actual professor who was murdered. While erasing these records, he sees that the professor has already shared this knowledge with another math professor named Daniel Russell. Russell, who works at the University of Cambridge, has become a new target because of this information. After gathering some information, he learns the details of her relationship with Russell, goes to her house and kills her because she knows the details of the hypothesis. Just as Pythagoras killed Hippasus, the alien disguised as Professor Andrew kills Russell, who knows the secret of the formula:

He lurched backward, bumping into his desk. I was, to his eyes, Andrew Martin again. But he had seen what he had seen. I only had a second before he would begin screaming, so I paralyzed his jaw. Somewhere below the panic of his bulging eyes, there was a question: how did he do that? To finish the job properly I would need another contact: my left hand on his shoulder was sufficient. Then the pain began. The pain I had summoned. He held his arm. His face became violet. The color of the home. I had pain too. Head pain. And fatigue. But I walked past him as he dropped to his knees and deleted the email and the attachment. I checked his sent folder, but there was nothing suspicious. (p.84)

This murder is the alien's first murder on Earth. However, the forces that sent him to earth tell him this is not the end and that he must access more information and even kill Professor Andrew's wife and son. Although the murder of Professor Russell does not leave any impact, the event lights the first sparks of the transformation to humanity at the end of the book. Although the murder of Professor Russell does not significantly impact the novel, it may be assumed as the event that lights the first sparks of the alien's attempt at the transformation at the end of the book. Russell's behavior before his death, the pain he suffered as he was about to die, and the tremendous pain and grief experienced by his wife immediately afterward all lead to some emotions in the alien, yet he is not sure about it. Then the unraveling and transformation begin.

Another episode in which Pythagoras is visible is when the fake Prof. Andrew is locked up in a hospital due to his strange behavior. After his peculiar behavior and harmful surroundings, he is thought to have a mental disorder and is hospitalized. People in the hospital have psychological disorders. He meets a young girl, Zoe, in his hospital bed. She recognizes him, but he does not. Meanwhile, trying to discover whether he knows her through a few dialogues, his mathematics studies help the subject progress. Just as the conversation on mathematics begins, the following dialog passes between them:

'Are you one of my students?'

She laughed again. 'No. No. GCSE maths was enough for me. I hated it.'

This angered me. 'Hated it? How can you hate mathematics? Mathematics is everything.'

'Well, I didn't see it like that. I mean, Pythagoras sounded like a bit of a dude, but, no, I'm not really über-big on numbers. I'm philosophy. That's probably why I'm in here. OD'd on Schopenhauer.'

'Schopenhauer?'

'He wrote a book called The World as Will and Representation. I'm meant to be doing an essay on it. Basically, it says that the world is what we recognize in our own will. Humans are ruled by their basic desires, and this leads to suffering and pain because our desires make us crave things from the world,

but the World is nothing but representation. Because those same cravings shape what we see, we end up feeding from ourselves until we go mad. And end up in here.' (Haig, 2013, p. 41-42)

The sentence, “*Pythagoras sounded like a bit of a dude*” (p.41) by Zoe suggests that it is known that Pythagoras was an outstanding thinker. Nevertheless, he needs to provide more information. Being aware of this, the author makes it interesting with different philosophical and sociological references rather than putting Pythagoras in the foreground. One is about Schopenhauer, mentioned in the same paragraph as Pythagoras. When Zoe talks about Schopenhauer, she says that man is ruled by his desires, and as a result, man suffers. It is possible in thought and practice to relate this statement directly to Haig’s protagonist, the alien. However, the fake professor, who does not take people seriously at the beginning and cannot make sense of what people feel at the thought of an alien, prefers to turn into a person ruled by his desires. He does this even knowing that he will suffer. The alien, who comes to earth on a mission, wants to live in this designed world (according to Schopenhauer) despite the realities. In the end, after the failure of those on the planet he comes from to fulfill the mission, the mortality will turn after he decides to turn into a human being and the suffering of human beings. The alien, who discovers the deep meaning of being human despite the endless desires and self-consuming process of humans, replaces Prof. Andrew, who is eliminated at the novel’s beginning and continues to live the professor’s life.

In the other parts of the work, no sections refer directly to Pythagoras and his views. However, many passages can be directly linked to the ideas that refer to Pythagoras and indirectly point to him. In this sense, although it is not known whether Haig deliberately shapes his work within the framework of Pythagoras’ beliefs, his direct influence is quite evident when these examples are considered. It is possible to take Haig’s *The Humans* with different genres, approaches, theories, and currents of thought in literature. Many of the studies have been realized in this manner. However, the Pythagorean influence based on his work is an essential topic that needs to be visible. Even the writing of a novel based solely around a piece of knowledge and thought about prime numbers would be the most prominent and correct example because the book is written in fiction ‘where’ numbers are at the center of life from the beginning.

Examining the universe from a rational point of view, Pythagoras is a mathematician who also explores the order within the universe in terms of numbers, especially prime numbers. However, this connection with mathematics may be a misinterpretation to limit him to a mathematician, for Pythagoras was not only a mathematician but also a philosopher with a considerable historical record. Moreover, Pythagoras was the first to use ‘philosopher’ as a word and a title, and there is a depth even in the name Pythagoras used in this sense. This naming is described as follows:

As a young man from a prosperous family, Pythagoras was educated by the mystic Pherekydes and the founders of the Ionian school, Thales, Anaximander, and Anaximenes of Miletus, who influenced him greatly. Like Pherekydes and the Ionians, Pythagoras mixed myth and logic, theology, and the search for wisdom. Yet Pythagoras also demanded of wisdom that it should be a rule of life. With his amazing breadth of outlook, he constructed a system combining thought and conduct, to provide a rational explanation of the universe and also satisfy the religious craving for union with the divine. Unlike the other sages, Pythagoras refused to describe himself as “wise.” For no one, he said, is wise except God. Thus, he invented the word “philosopher” to describe himself: a “lover of wisdom.” (Violin, 1990, p.122)

Pythagoras, who identifies wisdom with God and defines himself as a philosopher, puts forward many ideas and theses that would cause and support his acceptance as a physiologist. One of these is about numbers, the universe, and the place of numbers in the universe. In this school of thought, where math’s

is very much at the center of the belief system, also there is a system of principles, and within this system, numbers and the concepts formed by numbers all have deep meanings:

Pythagoras expressed his thoughts and ideas using words and symbols rather than numbers as we know them today. Instead, his ideas were based on many of the ideas we associate with numbers today. For example, a point is the essence of a circle. A series of symbolic forms were constructed to reflect the concepts of the universe. Mathematical philosophers created these symbolic representations using compasses, straightedges, and writing instruments. (Hobgood, n.d.)

Prime numbers, unsolvable equations, the nineteenth-century German genius Bernard Riemann, and many other details are frequently found between the lines of the novel. These are the details that link Haig's narrative to Pythagoras. As to the story created in the novel, people living on another planet have solved the secret of prime numbers, but people living on Earth have not. Thanks to cracking the secret, aliens can simultaneously transfer thousands of pages of information into their minds, travel rapidly between universes, and have bionic abilities and all other differences. However, the aliens think that humankind will pose a severe danger due to this discovery. As a result, the fact that prime numbers are the main problem of humans is emphasized in the world. The alien who comes to Earth realizes that people are seriously thinking about these numbers and learns that many names have gone crazy in the past to reach the mystery of the prime numbers. When he learns this, he shares the following details:

Primes, quite literally, sent people insane, particularly as so many puzzles remained. They knew a prime was a whole number that could only be divided by one or itself, but after that they hit all kinds of problems. For instance, they knew that the total of all primes was precisely the same as the total of all numbers, as both were infinite. This was, for a human, a very puzzling fact, as surely there must be more numbers than prime numbers. So impossible was this to come to terms with; some people, contemplating it, placed a gun into their mouth, pulled the trigger, and blew their brains out. (Haig, 2013, p. 58)

After living in the world for a while, the alien makes some conclusions about the world. The first detection is that humankind has also made progress in numbers in a sense. For example, the information that primes are the same as the sum of all numbers is infinite, and primes are very similar to the earth's weather is shared in many sections. Nevertheless, the essential information that will untie the knot has yet to be reached. Although people know about the atom, the atoms that make up the molecule, and many other things, they are deprived of some things:

However, people had struggled to explain the apparently random pattern of primes. They thinned out, but not in any way that humans could fathom. This frustrated the humans very much. They knew that if they could solve this they could advance in all kinds of ways, because prime numbers were the heart of mathematics and mathematics was the heart of knowledge. (p.58)

Pythagoras' relationship with numbers is far beyond what can be imagined, and his interpretations are far beyond the possible variations. In his system of thought, every number has a meaning, and when these meanings come together, they form the main idea or meaning. Numbers are included from unlimited air and limited fire and each number has a meaning:

Not surprisingly, the number 1 is generally considered a symbol of unity. The number 2 symbolizes many of the fundamental dualities. The number 3 is a very mystical and spiritual number featured in many folktales (three wishes, three guesses, three little pigs, three bears, three billy goats gruff). The number of order in the universe is 4—the four elements of earth, air, fire, and water; the four seasons; the four points of the compass; the four phases of the Moon (new, half-moon waxing, full, half-moon waning). The sum of the first even and odd numbers (2 + 3) is 5. (To the Pythagoreans 1 was not a number and was not odd.) By a wonderful conjunction of mathematical coincidences, 6 is both the sum (1 + 2 + 3) and the product (1 × 2 × 3) of the first three numbers. The sum of the spiritual 3 and the material 4 is 7. In medieval education, students pursued the trivium (grammar, rhetoric, and

logic) and the quadrivium (music, arithmetic, geometry, and astronomy), a total of seven subjects, collectively known as the liberal arts. The number 8 is generally considered to be an auspicious number by numerologists. In contrast to 8, the number 9 often represents pain or sadness. As already stated, 10 was the Pythagorean symbol of perfection or completeness. Humans have ten fingers and ten toes. Counting on fingers probably led to the decimal number system, with its symbols 0–9 and its place values whereby the 7 in 703 counts as 7 hundred, but in 173 it is 7 tens and in 507 it is 7 units. (Tikkanen, n.d.)

All these numbers, multiplications, and other calculations clearly show that numbers are of great importance in Pythagoras' basin of the universe and creation. Numbers are brought together with vital factors such as fire and air and placed at the center of life. Not but what, Pythagoras asserts that it is quantities that made and created everything. Pythagoras also had faith that everything was composed of amounts. Since everything is composed of numbers, mathematical expressions allow us to comprehend the workings of the cosmos. The foundation of modern science is this. Some conclude that the universe and the human soul have the same structure since the universe is thought to have a mathematical form.

Another common ground that makes it possible to talk and discuss Haig's work on the same ground as Pythagoras is the connection between numbers and music and the treatment of this subject in *The Humans*. In this regard, it is possible to find interesting information that combines Pythagoras with *The Humans* and the science of mathematics with music. Pythagoras, the pioneer of many ideas and the inventor of many firsts in his time, is also considered the first in music. Music is among the doctrines studied and put forward in Pythagoras' school of thought. Based on these ideas, Pythagoras is regarded as the founder of Ancient Greek music theory. Pythagoras' teachings on numbers also lie in the background of the beginning of music theory:

The characteristic synthetic genre of Greek music is the Kora (χορεία) - a combination of dance, poetry, and music. What we call the art of autonomy of sublime sound forms was generally absent in Greece during the classical period. Two essences of music: 1) spiritual - artistic and 2) natural-physical - were strangely recognized by the Greeks: on the one hand, it was presented as a gift from the gods (according to legend - a gift from Apollo and Muses to humans) and on the other - as a theoretical understanding of the numerical principles of musical harmony by the legendary scientist Pythagoras (the story of the hammers he heard in the forge). The combination of divine and earthly, spiritual and sound, inspiration and technical work can be seen in the expression 'musical skill', and 'musical art' (Бозций, 1995: 10-11, cited in Орујов-Орујова 2020, p. 996).

The legend that led to the emergence of Pythagoras' relationship with iron and music is quite interesting. As reported, one day, he passes by a blacksmith's shop through the bazaar; the blacksmith's hammer is striking the anvil, and various sounds are created with this striking. This series of sounds attracted Pythagoras' attention. Pythagoras stops for a while to listen to sounds and tries to make sense of them. Then he makes requests to the blacksmith. He asks the blacksmith to strike the hammer more slowly or harder. After these experiments, he realizes that the mass of the hammer, not its intensity, makes a difference in the change of sound. Interpretations that combine this with the symbols and notes in today's music system are formed. These mathematical ratios, discovered and organized by Pythagoras and his students, have helped define every intonation system throughout history. (Gedik, 2021)

Moreover, it is known that there is a difference between the thickness of a C struck with a heavy hammer and the C produced by a light hammer. A hammer with a lighter mass causes a thin C. The situation is continued with a mathematical calculation and mathematical meanings such as the ratio of 1 to 2 or the percentage of one number to another. By conducting many experiments like this, he explained music

with mathematics and formed the basis of his views on establishing a connection between the two sciences. The relationship between mathematics and music was found in this period:

Although Pythagoras is best known for his mathematical theorem, he also made extraordinary advances in astronomy and geometry. He also developed a theory of music and founded a school of philosophy and religion in Croton, Italy. He taught that 'the whole universe is a scale and a number,' according to the University of St. Andrews. While playing his lyre, an ancient Greek stringed instrument, Pythagoras discovered that when the string lengths were integers, the vibrating strings produced a pleasant sound and that this was true for other instruments as well. He combined this discovery with his understanding of the planets and devised the theory that when the planets are in harmony, they create music that is too beautiful for humans to hear. (Akyıl, 2022)

This music theory and the discovery of the expression of music by a system have created a relationship between right and wrong. Pythagoras' thoughts and discoveries in this sense have been interpreted as the search for the beautiful, not the true, in music; on the other hand, in mathematics, it has been concluded that the true, not the beautiful, is sought. Despite these differences, it was stated that there should be a search and accumulation in both fields. These differences between the two sciences could find a place in the same evaluations by considering the system and harmony in the universe's formation. For this reason, in Ancient Greece, music was classified among the four main sciences, including mathematics. In addition to music and mathematics, the Pythagorean school also included geometry and astronomy in this group, placing these four sciences at the center of life.

In *The Humans*, Haig has created a fiction centered entirely on these sciences. The alien from an extraterrestrial planet does not only tell the story of killing a human and replacing him. He also gains impressions about the existence of the world, astronomy, geometry, mathematics, music, art, literature, and many other fields. Virtually, at the center of his visit to Earth is a door that numbers will open for humans after a hypothesis is solved and will provide unlimited possibilities. This door wanted to be closed. However, while this is done, the alien discovers human beings and the beauties that make them human. Prof. Andrew Martin is replaced with someone who does not like music and reads poems. On the other hand, the alien is a man who is supposed to be devoid of emotions, shows a serious interest in music and poetry bizarrely. He discovers this interest in an episode titled *Dog and Music*. After arriving on Earth, the alien professor experiences a series of events and has to rest at home, and so does. During the day, only he and his dog are at home. At first, he does not like the dog Newton, but he starts a dialog with him in time. Then his interest in music begins. One day he turns on music while sitting at home. He listens to 'The Planets' by the artist Gustav Holst. Interestingly, it is shared that this song is about the solar system. Then he listens to songs and music about the sun, the Earth, astronomy, and the planets. Then he listens to more different music. Finally, after listening to music one after the other, he emphasizes the beautiful side of music and shares the following words:

I was intrigued to discover the sounds that could make it on to music – the strange talking radio voice on 'I Am the Walrus' by the Beatles, the cough at the beginning of Prince's 'Raspberry Beret' and at the end of Tom Waits songs. Maybe that is what beauty was, for humans. Accidents, imperfections, placed inside a pretty pattern. Asymmetry. The defiance of mathematics. I thought about my speech at the Museum of Quadratic Equations. With the Beach Boys I got a strange feeling, behind my eyes and in my stomach. I had no idea what that feeling was, but it made me think of Isobel, and the way she had hugged me last night, after I had come home and told her Daniel Russell had suffered a fatal heart attack in front of me. (Haig, 2013, p. 91)

Haig makes this connection as he has a reason for it, and that reason is Pythagoras and Pythagoras' views on the relationship and harmony of music with mathematics. An alien specializing in mathematics, who has solved all the secrets of mathematics, also loves music, the output of a harmony

system, and becomes addicted to it. That kind of change attracts the attention of his wife, Isobel, who knows that her husband never listens to music. Unaware that her husband has been killed and replaced by an alien who looks exactly like him, Isobel marvels at his listening to music, eating peanut butter, and changing habits. One of these surprises is that her husband, Andrew, who used to eat meat, has suddenly become a vegetarian. The conversation between the two about making meat dishes is presented as follows:

‘That looks like meat,’ I said.

‘I’m going to make a stir-fry.’

‘With that?’

‘Yes.’

‘The breast of a chicken?’

‘Yes, Andrew. Or are you vegetarian now?’

The dog was in his basket. It went by the name of Newton. It was still growling at me. ‘What about the dog’s breasts? Are we going to eat those, too?’

‘No,’ she said, with resignation. I was testing her.

‘Is a dog more intelligent than a chicken?’

‘Yes,’ she said. She closed her eyes. ‘I don’t know. No. I haven’t got time for this. Anyway, you’re the bigmeat eater.’

I was uncomfortable. ‘I would rather not eat the chicken’s breasts.’

Isobel now clenched her eyes closed. She inhaled deeply. ‘Give me strength,’ she whispered.

I could have done so, of course. But I needed what strength I had right now.

Isobel handed me my diazepam. ‘Have you taken one lately?’

‘No.’

‘You probably should.’

So I humoured her.

I unscrewed the cap and placed a pill on my palm. These ones looked like word-capsules. As green as knowledge. I popped a tablet in my mouth. (p.73)

There are several dialogues and various interrogations of the alien about humans eating meat. In particular, he finds it very strange that humans eat meat, and he shares comments that reveal his amazement about it. At one point, the alien shares a passage about the peculiar behavior of humans:

When I first arrived here I needed help understanding certain things. For instance, I needed clarification on why clothes were so important. Or why a dead cow became beef, or why grass cut a certain way demanded not to be walked upon, or why household pets were so important to them. The humans are scared of nature, and are greatly reassured when they can prove to themselves they have mastery over it. This is why lawns exist, and why wolves evolved into dogs, and why their architecture is based on unnatural shapes. But nature, pure nature, is just a symbol to them. A symbol of human nature. They are interchangeable. (p.114)

When Pythagoras and Haig’s work are put side by side, it is obvious that this is not casual questioning- Considering the apparent Pythagorean influence in the book, Pythagoras’ ideas about meat consumption are also behind the strange notion of humans consuming meat. Namely, in Pythagoras’ philosophy, there is the idea of reincarnation. In other words, he believes there is a transition process from one soul to another. Therefore, it may be asserted that according to Pythagoras, the soul constantly moves around the world and passes from one body to another. This soul can also pass from human to animal. As

Pythagoras and the followers of his school believed that the soul could move from a human to an animal, they did not eat animal meat and did not deem it appropriate. Therefore, Pythagoras, who is believed to have spoken with Zoroaster and had serious discussions with him before the formation of this idea, is considered to be one of the pioneers of vegetarian nutrition:

Pythagoras, a Greek philosopher and mathematician, is thought to have made a connection between reincarnation and vegetarianism. In the 19th century, many philosophers and scientists were influenced by his views and adopted a vegetarian diet. Pythagoras is also considered the father of ethical vegetarianism (being vegetarian for ethical reasons). However, the reasons for adopting a vegetarian diet have changed over the past 2500 years. In ancient Greece, they believed that animals could communicate with humans (Son & Bulut, 2016, p. 832).

A belief in this is able to find a place in Haig's work after thousands of years. Between the lines of *The Humans*, one of the most widely read books of recent times, thoughts, ideas, and even philosophy from thousands of years ago have formed a foundation. The fact that Pythagoreans did not consume meat is one of the details that form this foundation. A series of details like this have been presented and tried to be elaborated on with examples. Finally, it may be emphasized that Pythagoras' thoughts and philosophy are evident in Haig's *The Humans*. However, it is unknown whether the author put Pythagorean thought in front of him and shaped the fiction around it.

As a result, the prime number system, the secret of prime numbers, the relationship between mathematics and music, and the views revealing that mathematics is at the center of the universe have been tried to be matched with Haig's fiction. At the end of *The Humans*, both the transformation of a creature from outer space into a human being and the choice of an alien with all the possibilities to live in a world are shared as a lesson or a conclusion about philosophy and understanding human beings, which can be considered as one of the essential details that make the book rich in philosophical terms. While this idea creates a relationship between the novel and Pythagoras, it turns into a horse of another color in fiction. In addition to Pythagoras' concept of soul transmigration, Haig takes it further and makes the same soul wander between the same two bodies. In a sense, it becomes a process like different bodies living in similar souls. Professor Andrew, the alien's replacement, is eliminated; the aliens create a new body, and the alien's soul moves to a different body. This small detail is incompatible with Pythagorean thought but reflected differently in the novel.

Conclusion

Matt Haig's *The Humans* is a fiction based on the different meanings of being human. It is a work that can be evaluated at the point where an alien comes to earth and learns the details about the creation of human beings, arrives on earth with a heavy prejudice about humans, turns into a human being, and discusses the good and evil in human beings. Haig's work, which embellishes its theme with successful fiction, has already become the most widely read and recommended novel of recent times. The author's innovative way of thinking and writing has led him to be at the forefront of many awards and award nominations. However, people are not the most critical aspect that constitutes the subject and purpose of this study. Indeed, in the end, despite the evil in human beings and the mortality of humanity, the transformation of human beings has a significant meaning.

Nevertheless, the main point that makes the work more important and valuable is that the projections from Pythagoras' philosophy are hidden between the lines or within the meanings. Matt Haig has placed Pythagoras at the center of his work by giving the reader only a few clues. Pythagoras, the first name that comes to mind when one thinks of a philosopher, the first to use the term philosopher as a title, is

one of the most important names in the history of philosophy. However, he is more commonly associated with mathematics. Pythagoras defined himself as a person who seeks knowledge and tries to reach knowledge by hesitating to put himself in the place of God even though mathematics seems like a religion due to his thoughts and the school he founded, which has become almost a cult due to his fundamental numerical analysis, especially his theorem. Despite the law chance, he has been the pioneer of concepts that are discussed even today. In this respect, Pythagoras, who had a share in the formation of ideas such as the first vegetarian thought settling in human life, the first transformation of music into a system, and especially the fact that his work on mathematics changed the fate of humanity, is actually at the very center of the work with these aspects. Matt Haig uses all these ideas of Pythagoras as hidden building blocks at the center of his fiction while constructing *The Humans*. These Pythagoras-related narratives, which add an austere depth to his fiction, reinforce his search for human beings and create a more mysterious atmosphere. In this fiction inspired by Pythagoras' systems of thought, the connections are made so strong that many of the actions and thoughts put forward are now thought to have a philosophical approach. This study, written based on many connections and ideas, is based on one of the high-level fictions of recent times. In this study, both Pythagoras' principles and Haig's high-level fiction are discussed in a single study and revealed with many examples.⁴

Works Cited

- Akyıl, Güzin. (2022). *Matematik ile Astronomiyi Birleştiren Pisagor Kimdi?*. Retrieved from <https://arkeofili.com/matematik-ile-astronomiyi-birlestiren-pisagor-kimdi/>
- Arslan, A. (2022). *İlkçağ Felsefe Tarihi-1*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Bibby, N. (2006). *Turning and Temperament: Closing the Spiral*. R. F. John Fauvel içinde, *Music and Mathematics: From Pythagoras to Fractals* (s. 14). Oxford: Oxford University Press.
- Gedik, Saime Nur. (2021). *Pisagor ve Müzik*. Türkiye Zeka Vakfı. Retrieved From: <https://www.tzv.org.tr/#/haber/6142>
- Haig, Matt. (2022). *İnsanlar*. İstanbul. Domingo.
- Haig, Matt. (2013). *The Humans*. Edinburgh. Canongate Books.
- Yanofsky, Noson S. (2016). Paradoxes, Contradictions, and the Limits of Science. *American Scientist*. 104(3):166.
- Hobgood, Kate. (bt)b. *Pythagoras and the Mystery of Numbers*. Available at <http://128.192.17.191/EMAT6680Fa06/Hobgood/Pythagoras.html> archived <https://archive.vn/TJeeN>
- Kerry S. Walters, L. P. (1999). *Ethical Vegetarianism: From Pythagoras to Peter Singer*. New York: State University of New York Press.
- Luchte, J. (2009). *Pythagoras and the Doctrine of Transmigration: Wandering Souls*. London: Bloomsbury Publishing.
- Morrison, J. (1956). *Pythagoras of Samos. The Classical Quarterly* (s. 136). içinde Cambridge: Cambridge University Press.
- Orujov, İğbal & Orujova Taravat. (2020). *An Analysis of Ancient Greek Music Theory And The Armony Concept*. *International Journal of Social, Humanities And Administrative Sciences*. JOSHAS Journal. Vol:6, Issue:27 / pp.994-1005
- Tarhan, Ezgi Diler. (2021) On The Relationship of Music and Mathematics in Pythagoras Philosophy. *Felsefi Düşün Akademik Felsefe Dergisi*, Sayı: 15/Müzik ve Felsefe, Ekim 2020: 203-224

⁴ The statements and assessments of the Turkish authors mentioned throughout the article have been translated into English by the author of this article and included in the article.

- Tikkanen, Amy. The Editors of Encyclopaedia Britannica. (1998, July 20). crescent | symbol. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/crescent-symbol>
- Tunçay Son, G. Y. & Bulut, M. (2016). *Yaşam Tarzı Olarak Vegan ve Vejetaryenlik*. International Journal of Human Sciences, 13(1), 830-843.
- Violin, Mary Ann. (1990). *Pythagoras-The First Animal Rights Philosopher*. Nicolette Perry. London: Blandford. (963) 122 p.
- Yıldırım, Omer. *What is the Pythagorean Doctrine of Number (Cosmopolis)?* Retrieved from: <https://www.felsefe.gen.tr/pythagorasci-sayi-ogretisi-cosmopolisi-nedir/>
- Бөөций, 1995, “*De institutione musica*”,1. Kitap, başlık 10-11; çeviri Герцман Е. В. s. 310-311.

74. Toni Morrison'un *God Help The Child* eserinin Türkçe çevirisi üzerine eleştirel bir inceleme

Fatih İKİZ¹

APA: İkiz, F. (2023). O Toni Morrison'un *God Help The Child* eserinin Türkçe çevirisi üzerine eleştirel bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1212-1228. DOI: 10.29000/rumelide.1283505

Öz

Çeviriye yönelik bilimsel yaklaşımların kabul görmesi ve özellikle çeviri farkındalığının oluşmaya başlaması sonucu çevirisi yapılan yazınsal metinleri konu alan eleştirel çalışmalar ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu tür eleştirel çalışmalar çevirinin erek toplumda nasıl alımlandığını ortaya çıkarmak ve bu sayede sonraki benzer çeviri çalışmalarına bir zemin oluşturmak noktasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada Afro-Amerikan edebiyatının önemli temsilcilerinden biri olan Toni Morrison'un *God Help the Child* (Türkçesi *Tanrı Çocuğu Korusun*) adlı eserinin İngilizceden Türkçeye çevirisinin eleştirel bir incelemesi yapılacaktır. Çalışmanın ilk bölümünde çeviri eleştirisine yönelik kısa bir giriş yapıldıktan sonra bu çalışmanın kuramsal ve yöntemsel çerçevesine dayanak oluşturan Antoine Berman'ın çeviri eleştirisi için sunduğu analitik yol haritası aşamalarıyla açıklanacaktır. İkinci bölümde Berman'ın analitik yol haritasından hareketle kaynak ve çeviri metinden alınan örneklerle çevirmenin almış olduğu çeviri kararları üzerinden eleştirel bir çeviri incelemesi sunulacak ve bu kararların gerekçeleri sorgulanacaktır. Çalışmanın son bölümünde ise örnekler üzerinden yapılan metin incelemesi sonucunda gözlemlenen çevirmen kararlarının çeviri metindeki yansımaları değerlendirilecektir. Çalışmanın amacı incelenen çeviri metinde hata avcılığı yapmak ya da alternatif bir çeviri önerisi sunmak değil, çevirmenin çeviri sürecinde almış olduğu kararların olası gerekçelerini göz önünde bulundurarak eleştirel bir çeviri incelemesi sunmak ve yeni çevirilere alan açmaktır.

Anahtar kelimeler: Antoine Berman, analitik yol haritası, çevirmen kararları, çeviri eleştirisi, eleştirel çeviri incelemesi

A critical analysis on the Turkish translation of *God Help the Child* by Toni Morrison

Abstract

Critical studies on translated literary texts have gained prominence due to increasing scientific approaches to translation and raising awareness in translation studies. Such critical studies play an essential role in revealing how translation is received in the target society, thereby laying the groundwork for similar translation activities in the future. This study will critically analyse the Turkish translation of Toni Morrison's novel *God Help the Child*, one of the important representatives of Afro-American literature. After briefly introducing translation criticism in the first part of the study, Antoine Berman's analytical roadmap for translation criticism, which serves as the theoretical and methodological framework for this research, will be explained in detail, including its various stages. Based on Berman's analytical roadmap, a critical translation analysis will be presented on the

¹ Arş. Gör., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık ABD (İstanbul, Türkiye), fatih.ikiz@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2932-5143. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283505]

translator's translation decisions in the second part. Examples from the source and translation texts and the justifications for these decisions will be questioned. In the final part of the study, the reflections on the translator's decisions observed in the translated text will be evaluated through the examples examined. This study aims not to hunt for errors in the analysed translation text or propose an alternative translation but to critically analyse the translator's decisions in the translation process, considering possible rationales and opening new avenues for future translations.

Keywords: Antoine Berman, analytical path, translator's decisions, translation criticism, critical translation analysis

Giriş

Çeviribilimin ayrı bir alan olarak kabul edilmesiyle birlikte çevirinin kaynak metin odaklı mı yoksa erek metin odaklı mı olması gerektiği ya da yeterli veya kabul edilir çevirinin mi daha makul olduğu gibi yüzeysel sorunlarının yerini çeviri süreci başta olmak üzere çevirinin tüm eyleyenlerine sürece dahil eden kuramsal yaklaşımlar almaya başlar. Çeviribilimin ayrı bir disiplin olarak değerlendirilmeye başlanması ile birlikte çeviri eleştirisi de alanın tartışılan bir konusu haline gelir. Ancak çeviri eleştirisine yönelik yaklaşımların başlangıçta belirli bir yöntem ve ölçütlere dayandırılmadığı, sübjektif yorumlardan oluşan belirsizlikler barındırdığı, çeviride hata arayışından öteye geçemediği görülür. Özellikle de yazın çevirisi alanında yürütülen çeviri eleştirisi çalışmalarında bu duruma daha sık rastlanır.

Çeviri eleştirisinin nihai amacı çeviriyi nesnel ve bilimsel bir bakış açısı ile belirli ölçütlere göre değerlendirmektir. Yazın dizgesinin önemli bir kısmını çeviri metinlerin oluşturduğu ülkemizde yapılan yazın çevirisi eleştirilerine bakıldığında ise *iyi çeviri nasıl olmalıdır, başarılı bir çeviri ne gibi özellikleri taşımaktadır* gibi doğru-yanlış çözümlerinin ön planda tutulduğu görülür. Gazetelerde, edebiyat dergilerinde ya da kitap tanıtımlarında çeviri eleştirisi olarak adlandırılan metinler değerlendirildiğinde *metinlerin akıcı, okunaklı, yazarın sesini erek dilde başarıyla aktaran, özgün metinden uzak gibi* övücü ya da yerici sübjektif yorumların ötesine geçilemediği gözlemlenir. Dahası bu tür yazıların pek çoğunda çeviri sürecinden ve sürecin en önemli aktörlerinden biri olan çevirmene olumsuz bir durum söz konusu olmadıkça yer verilmez. Dolayısıyla yürütülen çeviri eleştirisi çalışmaları yüzeysel olmaktan öteye gidemediği anlaşılır.

Çeviri eleştirisinde kaynak metin ile çeviri metnin karşılaştırılması elbette önemli bir yer tutar. Ancak çeviri eleştirisi salt dilsel ve içerik karşılaştırmasının üzerine kurulamayacak kadar kapsamlı ve çok katmanlı bir üst metin türüdür. Genel uygulamanın aksine, erek ve kaynak metnin karşı karşıya getirildiği eleştirel bir incelemede çeviri sürecini, çevirmenin almış olduğu çeviri kararlarını ve uyguladığı çeviri yöntemlerini, çeviri metnin okurunu, her iki metnin dilsel ve biçimsel özelliklerini görmezden gelen, çeviriye ilişkin kesin hükümler veren ve veriye dayanmayan sübjektif yorumlardan kaçınmak gerekir. Tüm bu hususlar doğrultusunda, söz konusu çalışmada Amerikalı ünlü yazar Toni Morrison'un *God Help The Child* adlı eserinin dilimize yapılan (Tr. *Tanrı Çocuğu Korusun*) çevirisinin bir değerlendirmesini yapmak amaçlanır. Fakat çalışmanın odak noktası bir doğru- yanlış bulma düzleminde gerçekleştirilen bir hata avcılığı ya da alternatif bir çeviri önerisi sunmak değildir. İncelemenin temel amacı ortaya çıkan çeviri ürün üzerinden çevirmen kararlarını ve bu kararların gerekçelerini analitik bir yol haritası üzerinden anlamlandırmaya çalışmak, bu kararların çeviri metinde ne ölçüde yansıdığını gerekçeleriyle değerlendirmek ve yeni çevirilere alan açmaktır.

1. Antoine Berman'ın çeviri eleştirisine yönelik analitik yol haritası

Çeviri, doğası gereği karmaşık bir süreçtir ve çok yönlü bir olgudur. Bu nedenle, Dilek Dizdar'ın da belirttiği üzere "çevirinin düşünsel veya bilimsel olarak tartışılması" (2004: 3-8) uzun bir süre ihmal edilir. Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren, özellikle 1970'lerden sonra, çeviri çalışmaları daha geniş bir perspektifte incelenmeye başlanır. Öncesindeki tartışmalar daha çok belirli bir çeviri tanımı çerçevesinde, doğru çeviriye dair "Çeviri nasıl yapılmalıdır? İyi çeviri nasıl olmalıdır?" gibi soruları yanıtlama amacı güden bir kapsamdaydı. Bu yeni bakış açısı, kültürü de sürece dahil eden çeviri çalışmalarına odaklanır ve erek kültüre yönelik betimleyici çalışmalarla öne çıkmaya başlar. Artık, çeviri sürecini yönlendirmeyi amaçlayan kaynak odaklı çeviri anlayışının yerini daha çok erek-kültür odaklı çeviri anlayışı alır ve çevirinin sadece dilsel bir aktarım olmadığı, aynı zamanda kültürel bir aktarım olduğu ortaya konur.

Çeviri eleştirisi metinlerinin yazın metinlerine yazılmış üst metinler olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda, çeviri eleştirisi ile yazın eleştirisini birbirinden kesin çizgilerle ayrı tutmak mümkün değildir. Bu nedenle çeviri metinleri değerlendirmeyi amaçlayan eleştiri metinleri de yazın metinlerine yönelik eleştirel metinler gibi belirli bir yönetime, kurallara ve en önemlisi nesnel bir çerçeveye dayandırılmalı ve yüzeysel incelemenin ötesinde, sübjektif ve basmakalıp yorumlardan uzak, çevirinin nedenlerini ve gerekçelerini sorgulayan, bilimsel bir dayanağa sahip olmalıdır. Büşra Yaman, benzer şekilde Van den Broeck'in betimleyici ve dilbilimsel yaklaşımı birleştiren çeviri eleştirisi modelinden şu şekilde bahseder:

"Van den Broeck'in "Second Thoughts on Translation Criticism: A Model of its Analytic Function" (1985) başlıklı makalesinde sunduğu eleştiri yaklaşımında sırasıyla kaynak ve erek dizgeleri ile metinlerin karşılaştırılması ve bunun sonucunda da "zorunlu" ve "seçeneklere dayanan" kaymaların ortaya çıkarılması esastır. Bu eleştiri modelinin ortaya koyduğu en önemli düşüncelerden biri eleştirmenin kendi değer yargılarını çevirmenin normlarından ayrı tutmaya çalışmasıdır. Böylece çeviri eleştirisinde "iyi", "yeterli", "doğru" gibi kısır sıfatların çevresinde dönmek yerine çevirinin "neden"leri ve "nasıl"larının irdelenmesinin önü açılmıştır." (2018: 432)

Antoine Berman, çeviri eleştirisinin nasıl yapılması gerektiğine dair bir yol haritası önerisinde bulunur. Eleştiri eyleminin kendine özgü bir boyutu olduğunu ve ayrı bir bilgi alanı yarattığını öne süren Berman, çeviri eleştirisi için analitik bir yol haritası önerisinde bulunur ve söz konusu çalışmasında çeviri eleştirisine yönelik bir yaklaşım sunmasındaki amacının "bir model sunmak değil olası analitik bir yol haritası oluşturmak" (2009, s. 49) olduğunu belirtir. Söz konusu analitik yol haritası çeviri eleştirisinin belirli bir izlek dahilinde yapılmasına uygun bir çerçeve sağlaması ve çevirmene atfedilen çeviri hatalarından ziyade çevirmen tercihlerinin nedenlerini incelemesi sebebiyle bu çalışmada tercih edilmiştir. Berman, *Toward a Translation Criticism: John Donne* başlıklı çalışmasında, çeviri eleştirisi yaparken "sistemik saldırılardan her zaman kaçınmaya çalıştığını; bunun yerine hataların altında yatan nedenleri aramayı tercih ettiğini" (2009, s. 25) açıkça ifade eder. Berman'ın sunduğu analitik yol haritası birbirini tamamlayan altı (6) aşamadan oluşur.

1.1. Çeviri metnin okunması ve tekrar okunması

Berman'ın sunduğu yol haritasının ilk aşamasını *çeviri metnin tekrar tekrar okunması* (İng. *translation reading and rereading*) oluşturur. İlk aşamada kaynak metin tamamen kenara bırakılıp çeviri metin tam anlamıyla tarafsız, önyargısız bir biçimde okunmalıdır; aslında bu durum eleştirel eylemin en temel unsurudur. Bu aşamada çeviri metin ilk olarak kaynak metinden bağımsız olarak erek dilde yabancı bir eser gibi okunurken, tekrar okuma aşamasında ise çeviri eser gözüyle okunur. Kaynak metin ve çeviri

metin arasında karşılaştırma yapmadan kaynak metni sürecin dışında tutmak oldukça güç olsa da yalnızca bu sayede eviri metnin "ayakları üstünde durabilen" bir metin olup olmadığı anlaşılabılır. Berman, ayakta kalmak ile kastedilenin ilk olarak çevirinin erek dilde bir metin olarak varlık bulması, başka bir ifadeyle erek dilin normlarına uygun olması olduğunu açıklar. İkinci olarak ise eviri metin tüm metinsel ögeleri ve bileşenleri ile kendi başına bir metin olarak varlığını sağlamalıdır. Çevirinin içsel tutarlılığı ve yaşam göçü ancak bu sayede kaynak metne bağlı kalmadan yapılan okuma ve tekrar okuma ile belirlenebilir (Berman, 2009, ss. 49-50).

1.2. Kaynak metnin okunması

Berman'ın analitik yol haritasının ikinci durağı olan *kaynak metnin okunması* (İng. *the readings of the original*) aşamasında ilk bölüme paralel olan bir okuma önerilir ancak bu defa kaynak metnin eviri metinden bağımsız olarak algılanması söz konusudur. Fakat çeviriden tamamen kopmadan, çevir metnin sorunlu ya da başarılı taraflarını da göz önünde bulundurarak bir kaynak metin okuması gerçekleştirilir. Böylece sürecin ilerleyen aşamalarında karşımıza çıkacak metinleri karşı karşıya getirme aşamasına hazır olunabilir. Berman'a göre kaynak metnin okunması, sadece hızlıca geçerli bir okuma değil, aynı zamanda metinsel bir n incelemedir. n inceleme sayesinde yazının ve kaynak dilin kendine özgü tüm biçemsel özellikleri belirlenir ve bu özelliklerin birbirleriyle sistemli bağlantılarının oluşturduğu bir ağ kurulur. Daha geniş bir çerçeveden bakılırsa, bu türden bir okuma yazıyı dil ile bağlayan örüntüyü ve metnin bütününü oluşturan unsurları belirlemeyi amaçlar (2009, s. 51).

Peki tüm bunlar, yani eviri metnin zayıf ve güçlü yanlarını, kaynak metnin ise biçemsel ve metinsel özelliklerini bilmek çevirinin sistematiğini anlamaya, eviri eleştirisinde bulunmaya yeterli olacak mı? Berman, kaynak metnin biçemsel yapısını biliyor olabileceğimize fakat çevirinin sistematiği hakkında henüz hiçbir Şey bilmediğimize; bunun sebebinin de her çevirmenin kendine özgü bir sistematiğinin, bir yaklaşımının olduğuna ve bu nedenle eviri işine, hatta daha da ötesine, çevirmene geri dönmemiz gerektiğine vurgu yaparak bu sorunun cevabını verir (2009, ss. 56-57). Çevirinin en önemli eyleyenlerinden biri olan çevirmen faktörü tam da bu aşamada devreye girer.

1.3. evirmenin izinin sürülmesi

Berman'ın kapsamlı ve çok yönlü bir eviri eleştirisini için sunduğu yol haritasının üçüncü durağını ise *evirmenin izinin sürülmesi* (İng. *in search of the translator*) oluşturur. Bu aşamada çevirinin nedenlerini anlamak için eviri eylemini gerçekleştiren çevirmene dönülür, başka bir deyişle çevirmenin izi srlr. Çeviri hermenautiğinin doğası gereği çeviriyi yapan öznenin de süreçte göz önünde bulundurulması gerektiği için eviri eleştirisinde çevirmenin izinin sürülmesi bir açıdan kuramsal bir dönüm noktası olarak değerlendirilebilir. Nasıl ki yazınsal bir metinden söz ederken o eserin yazarının kim olduğunu soruluyorsa, çeviriden de söz ederken eviri eylemini yapan öznenin, yani çevirmenin kim olduğunu da sormak gerekir. Fakat Berman'ın da belirttiği üzere "yazar kim" ile "evirmen kim" soruları kapsamı itibariyle birbirinden ayrılır (2009, ss. 57-58). Çevirmen hakkında sorulan soruların çevirmenin izini sürerken önemli olduğunu ancak tek başına salt bilgilerin yeterli olmayacağını ileri süren Berman, eviri eleştirisini bağlamında bu aşamayı: *evirmenin çeviriye yönelik tutumu* (İng. *the translating position*), *eviri projesi* (İng. *the translation projet*) ve *evirmenin ufku* (İng. *the horizon of the translator*) olarak üç alt başlıkta ele alır (s. 58).

1.4. Çeviri metnin incelenmesi (kaynak metin ile çeviri metnin karşı karşıya getirilmesi)

Berman'ın çeviri eleştirisi yol haritasının dördüncü ve belki de en önemli durağı ise çeviri işlemi sonucu ortaya çıkan ürünün, yani *çeviri metnin incelendiği*, yani kaynak metin ile çeviri metnin karşı karşıya getirildiği aşamadır. Kaynak metin ile çeviri metin arasında sağlam temellere dayanan bir karşılaştırma, Berman'ın ifadesi ile "karşı karşıya getirme" (İng. *confrontation*) (2009, s. 66), çeviri eleştirisi bağlamında kritik öneme sahiptir. Bu karşılaştırma, çevirmenin kaynak metnin anlamını, tarzını, tonunu ve diğer unsurlarını hedef dile başarılı bir şekilde aktarabilip aktaramadığını değerlendirmemize olanak sağlar. Kaynak metin ile çevirisi arasındaki iyi temellendirilmiş karşılaştırma, çevirinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarabilir, çevirmenin hatalarını ve özgürlüklerini belirleyebilir ve hatta çevirinin zorlukları hakkında fikir edinmemizi sağlayabilir.

Berman'ın bu aşamada üzerinde durduğu, çeviri metin ile kaynak metnin farklı açılardan karşı karşıya getirilmesidir ve bu dört katmanlı bir süreçtir. İlk katmanda kaynak metinden seçilmiş öğeler ve bölümler ile bunların çeviri metindeki karşılıkları arasında bir karşılaştırma yapılır. İkinci katmanda çeviri metinde sorunlu ya da başarılı bulunan metinsel bölümler ile kaynak metnin ilgili bölümleri arasında ters bir karşılaştırma yapılır. Üçüncü katmanda genellikle ilk iki karşılaştırmanın içinde diğer çevirilerle bir karşılaştırma gerçekleştirilir. Dördüncü katmanda ise çevirinin kendisi ile çeviri projesi arasında bir karşılaştırma söz konusu olur. Bu karşılaştırma çevirmenin özneliği ve bu doğrultuda yaptığı çeviri kararları ile ilintili olarak çevirinin nasıl gerçekleştirildiğini ortaya çıkarır (2009, ss. 68-69).

1.5. Çevirinin alımlanması

Berman'ın yol haritasının beşinci durağını ise çeviri metnin erek kültürde nasıl karşılık bulduğu, nasıl algılandığı üzerine odaklanan *çevirinin alımlanması* (İng. *the reception of translation*) aşaması oluşturur. Berman, çalışmasında bu aşama üzerinde çok fazla durmamıştır, çünkü ona göre bir çeviri metnin erek kültürde nasıl alımlandığının araştırılması için o metnin erek kültür dizgesinde ele alınmış olması gerekmektedir. Berman'ın da üzerinde durduğu üzere, bir çeviri metnin erek kültür dizgesinde nasıl alımlandığının gözlemlenebilmesi için öncelikle o dizgede çeviri metnin "çeviri" olarak fark edilip edilmediğinin, eğer fark edildiyse nasıl irdelendiğinin (şu isimli çevirmen tarafından dilimize kazandırılmıştır gibi somut kanıtlarla) bilinmesi gerekir (2009, s. 77). Ancak bunlar gerçekleştiğinde çeviri metnin erek dizgede alımlanmasını gözlemek mümkün olur.

1.6. Yapıcı eleştiri

Berman'ın sistemli bir çeviri eleştirisi için önerdiği analitik yol haritasının altıncı ve sonuncu durağını *yapıcı eleştiri* (İng. *productive criticism*) oluşturur. Berman'a göre, sadece çevirinin çok fazla kusurlu olduğu ya da ilgili eserin önceki çevirilerinin artık kullanılmadığı, basılmadığı durumlarda yeniden çeviri gerektiği için geçerlilik kazanır. Bu sayede inceleme, yapıcı bir eleştiriye dönüşme fırsatı bulmuş olur. Söz konusu yapıcı eleştiri, çeviri edebiyatta uygulandığında yeniden çeviri planlanan yazınsal eserin yeniden çevrilme prensiplerinin belirlenmesini somut hale getirmeyi amaçlar. Buradaki amaç yeni bir çeviri projesi önermek ya da bu konuda tavsiyede bulunmak değil yeniden çeviri için özenle hazırlanmış bir alan oluşturmaktır (2009, ss. 78-79).

2. Tanrı Çocuğu Korusun eserinin Berman'ın yol haritası üzerinden eleştirel bir inceleme

Berman'ın kapsamlı bir çeviri eleştirisini yapılabilmesi için önerdiği altı aşamalı analitik yol haritasındaki altı duraktan biri olan *kaynak metin ve çeviri metnin karşı karşıya getirilmesi* aşaması bu çalışma için uygun bir yöntem sağlar. Çalışmanın bu bölümünde Berman'ın yol haritasındaki aşamalar doğrultusunda kaynak metnin ve çeviri metnin karşı karşıya getirilmesine odaklanılarak Amerikalı yazar Toni Morrison'un dilimize *Tanrı Çocuğu Korusun* olarak çevrilen *God Help the Child* adlı eserinin çevirisinin çevirmen kararları doğrultusunda eleştirel bir inceleme sunulur. Berman'ın sunduğu yol haritasındaki tüm duraklar kendisinin de belirttiği üzere bir model sunmadığı için vazgeçilmez değildir. Dolayısıyla bu çalışmada erek metnin alınlanması, yapıcı çeviri eleştirisini sunmak gibi diğer duraklar inceleme sürecine dahil edilmemiştir.

2.1. Kaynak metin ve yazarı, çeviri ve çevirmeni hakkında

Yazarlık, editörlük, öğretim görevliliği gibi farklı işlerle uğraşan ve Amerikan edebiyatının önde gelen yazarlarından biri olarak kabul edilen Toni Morrison (Chloe Anthony Wofford), 1931 yılında Ohio'da dünyaya gelmiştir. Afrika kökenli olan yazar, çocukluk ve gençlik dönemlerinde Afro-Amerikanların yaşadığı ırk ayrımı, sınıfsal fark, cinsiyet eşitsizliği gibi baskılara maruz kalır ve yaşadığı bunalımlı dönemlere ve o dönemlerin hayatındaki etkilerine pek çok eserinde dolaylı yollardan ya da doğrudan yer verir. Üniversitede edebiyat eğitimi alan yazar, Virginia Woolf ve William Faulkner'ın eserleri üzerine akademik çalışmalar yapmıştır. Morrison'ın eserleri genellikle post-modern bağlamda değerlendirilir. Feminizm, sınıf mücadelesi, ırkçılık ve cinsiyet eşitliği gibi konular yazarın eserlerinde sıkça ele aldığı ana temalar olarak karşımıza çıkar.

Her anlamda üretken bir kimliğe sahip olan Morrison, Nobel Edebiyat Ödülü'nü alan ilk siyahi kadın yazardır. Bunun yanı sıra Pulitzer, American Book Award (1988- Sevilen), Pen/Saul Bellow Award for Achievement in American Fiction gibi çok sayıda uluslararası bilinirliği olan ödül kazanmıştır. İlk eseri *En Mavi Göz'ü* (İng. *The Bluest Eye*) 1970 yılında kaleme almış ve sonrasında yazmaya uzun yıllar devam etmiştir. Öne çıkan eserlerinden bazıları şunlardır: *Sula*, *Song of Solomon*, *Tar Baby*, *Beloved*, *Jazz*, *Paradise*, *Love*, *A Mercy*, *Home*, *God Help the Child*. Ayrıca çeşitli çocuk kitapları, kurmaca olmayan metinler de kaleme almıştır. İncelediğimiz kaynak metin, *God Help The Child*, 2016 yılında Vintage Books tarafından New York'ta yayımlanmıştır. Toni Morrison, Türkçeye *Tanrı Çocuğu Korusun* olarak çevrilen bu kitabında eritme potası ve çok kültürlülük gibi asimilasyon politikalarıyla "Amerikanlaştırılmış" yeni siyahi kuşağın psikolojisini irdeler. İnsanın hikâyesine çocukluğun ne şekilde yön verdiğini ve çocukluk travmalarının ilerleyen yıllarda onarılmaz yaralara dönüşümünü ele alan yazar, ırkçılık, cinsiyet ayrımı ve özellikle çocuk istismarını çarpıcı bir şekilde gözler önüne serer.

Karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmek için her çareye başvuran ve her şeyi göze alacak kadar cesur olan siyahi kadın kimliğini pek çok romanında ayrıntılı bir şekilde ele alan Morrison, bu eserinde de aynı geleneğini sürdürür. Melez bir anne ve babanın çocuğu olarak dünyaya gelen Lula Ann Bridewell'in, katran karası ten rengi yüzünden ailesi tarafından dışlanması, kabul edilememesi ile başlayarak alımlı, güçlü, başarılı bir genç kadına dönüşümünü, bu sürede yaşadığı travmaların ve geçmişte söylediği bir yalanın hayatını değiştirmesini, sevgilisinden ayrılmasını ve sonrasında gelen iç çöküntüsünü vurucu bir şekilde ele alan kitap, ırk ayrımcılığı ve çocuk istismarı temalarını bir potada eriterek okuru bu acıları sorgulamaya davet eder. Morrison'un bu romanı dört (4) ana kısım altında on yedi (17) bölümden oluşur

ve her bölüm o bölümün anlatıcısının ismiyle adlandırılır. Her bölümde okur hikâyeyi o bölüme ismini veren anlatıcının bakış açısından takip eder.

Toni Morrison'un bu eserinin Türkçeye ilk çevirisi 2016 yılında çevirmen Elif Ersavcı tarafından yapılmış ve Sel Yayıncılık tarafından yayımlanmıştır. Yazarın *Merhamet*, *Sevilen* ve *En Mavi Göz* gibi bazı önemli eserleri de yine aynı yayınevi tarafından Türkçe olarak yayımlanmıştır. Yayımlanan eserler ve künye bilgileri aşağıdaki şekildedir:

Merhamet: 2015 – Çevirmen: Zeynep Heyzen Ateş- Editör: Melisa Kesmez

Sevilen: 2016 – Çevirmen: Püren Özgören- Editör: Melisa Kesmez

Tanrı Çocuğu Korusun: 2016 – Çevirmen: Elif Ersavcı – Editör: Barış Cezar, Melisa Kesmez

En Mavi Göz: 2017 – Çevirmen: Zeynep Baransel – Editör: Bülent Doğan

Buradan hareketle yazarın eserlerini dilimize kazandıran çevirmenlerin değiştiğini, fakat editör olarak Melisa Kesmez isminin ön plana çıktığı söylenebilir. Çevirmen Elif Ersavcı, 20'nin üzerinde farklı eseri dilimize kazandırmış ve pek çok tanınmış yayınevi ile çalışan bir isimdir. *Kuşku*, *Edebiyat Nasıl Okunur*, *İçerden Ölmek*, *Annemin Kelimeleri*, *Sandman 1-2-3-4*, *Eve Dönüş* Türkçeye kazandırdığı eserlerden bazılarıdır. Dolayısıyla çevirmenin köklü yayınevleri ile çalıştığını ve hem kurmaca hem de kurmaca dışı metinleri çevirdiğini söylemek mümkündür.

2.2. Kaynak metin (KM) ile Çeviri metnin (ÇM) karşı karşıya getirilmesi

Bu bölümde Berman'ın analitik yol haritasında önerdiği kaynak metin ile çeviri metnin karşı karşıya getirilmesi aşamasından hareketle kaynak ve çeviri metinden seçilen örnekler üzerinden çevirmenin almış olduğu çeviri kararları incelenmiştir. Verdiği kararlar ışığında çevirmenin çeviriye yaklaşımı, metinden alınan örnekler üzerinden varsayımlara dayalı olarak yorumlanmaya ve yapıcı bir çeviri eleştirisi sunulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle çevirmen kararları belirli kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler sırasıyla dipnot kullanımı, kaynak dilden çevirisi yapılmayan ifadeler, dil düzeyi, söz dizimi ve cümle yapısı ve sözcük düzeyi şeklinde alt başlıklarda incelenmiştir.

2.2.1. Çeviri metinde dipnot kullanımı

Yazınsal olsun veya olmasın bir yazıda dipnot kullanımının farklı nedenleri vardır. Bu bazen bir eser ya da yazarı hakkında künye bilgisi vermek iken bazen de bir konu ya da kişi hakkında okuru başka bir kaynağa yönlendirmek amacı güdebilir. Çeviri edebiyat eserlerinde dipnot kullanımı ise genelde çevirmen ve/veya editör tarafından sıkça başvurulan bir yöntemdir. *Çevirmen(in) Notu* ya da kısaca *ÇN* çeviri eserlerde sıklıkla karşımıza çıkar. Özlem Berk, çevirmenin notunu şöyle tanımlar:

“Çevirmen Notu (İng. Translator's Note): Çevirmenin yararlı olacağını düşünerek çeviri metne eklediği bilgiler. Bu notlar, çevrilemez görünen kültür ya da uygarlığa ait öğeleri ya da çevirmenin erek kitleye yabancı geleceğini düşündüğü özellikleri açıklamak için kullanacağı gibi çevirmenin aldığı kararları savunması için de kaleme alınabilir ve genellikle dipnotlar ya da son notlar olarak sayfanın ya da metnin sonuna eklenirler. Özellikler yazınsal metinlerde metnin akıcılığını engelleyeceği gerekçesiyle çevirmen notlarının kullanılması tartışmaya açıktır.” (2005, s. 107)

Özellikle yazın çevirisinde akıcılığı bozmamak ve erek metnin de kaynak metin gibi okunmasını sağlamak adına dipnot ve/veya çevirmenin notu, editörün notu kullanımından kaçınılması yaygın bir görüştür. Clifford E. Landers kaynak metinde dipnot yok iken çeviri metinde dipnot olmasını eğri büğrü bir yansımayla benzeterek çeviride dipnot kullanmanın akıcılığı bozduğunu vurgular (2001, s. 93).

Bununla birlikte çevirmenin söylemsel varlığının görünürlüğü için ve bazı durumlarda anlaşılabilirliği sağlamak adına dipnot kullanımı yazın çevirisinde kaçınılmazdır. Yeşim Tükel Kanra, “Dipnot kullanımı ve uzun cümlelerin çevirisinde başvurulan çeviri teknikleri ise çevirmenlerin kaynak metinle nasıl diyaloga girdiğine, onunla nasıl hesaplaştığına, aldıkları kararlara ve dolayısıyla “çeviri projesi”ne ve benimsedikleri tutuma dair daha açık bir fikir vermektedir” (2022, s. 179) diyerek yazınsal metinlerin çevirisinde dipnot kullanılmasını gerekçelendirir.

2.2.1.1. Editörün notu

Çeviri metinde (ÇM) Editörün Notu (EN) sadece bir defa kullanılmıştır.

Örnek

KM: “No jewellery at all. Pearl dot earrings, maybe. No. Not even that. Just you, girl.....Plus, unbeknownst to him, Jeri had given me the name for a product line, **YOU, GIRL.**” (s. 34)

ÇM: “Hiç mücevher olmayacak. Belki inci küpe. Hayır, o bile olmaz. Sadece sen kızım.....Üstelik Jeri “Sadece sen kızım” derken farkında olmadan ürün grubumun adını da koymuştu: **YOU, GIRL.**” (s. 39)

EN: İngilizcesi: “Just you, girl.” (s. 39)

Bu örnekte romanın ana kahramanı Bride’ın sahip olduğu kozmetik ürün grubu markasından bahsedilir ve markanın isminin ortaya çıkışı anlatılır. Metin boyunca bu markadan sürekli YOU, GIRL olarak ifade edilmiş ve çeviri metinde de bu kullanım sürdürülmüştür.

Çevirmen metnin çeşitli yerlerinde farklı gerekçelerle dipnot kullanımına gitmişken burada editörün notu ile bu açıklamanın yapılması dikkat çekicidir. Çevirmenin değil de editörün notu olarak bu bilginin verilmesi konusunda, çevirmenin bu noktayı gözden kaçırdığı ya da açıklama gereği hissetmediği varsayımında bulunulabilir. Özellikle çevirmenin kaynak kültüre ait pek çok öğeyi (ileride örneklendirilecektir) çeviri metinde olduğu gibi bırakarak çevirmediği ve dipnot kullanımında belirli bir standardı yakalayamadığı göz önünde bulundurulduğunda, bu örneğin editör dipnotu olarak verilmesi metne editöryal bir müdahale olarak yorumlanabilir.

2.2.1.2. Çevirmenin notu (ÇN)

Erek metin incelendiğinde çevirmenin kendi kararları doğrultusunda gerek gördüğü yerlerde “Çevirmenin Notu” şeklinde dipnot kullanımına başvurduğu gözlemlenmiştir. Dip not kullanımları iki ana başlık altında toplanabilir. Bunlar sırasıyla kaynak kültür dizgesine özgü ifadelerin açıklanması ve kaynak dilde yapılan kelime oyunların veya kısaltmaların erek dilde tam olarak açıklanamaması şeklinde ifade edilebilir.

Kaynak kültür dizgesinde bilinirliği olan, ama erek kültür okuru tarafından bilinirliği az olan ya da hiç bilinmeyen ifadelerinin ve kullanımların çevirmen tarafından dipnot ile açıklandığı örneklere bu başlıkta yer verilmiştir. Çeviri metinde çevirmenin notu şeklinde dipnotla açıklanan ifadeler aşağıdaki örneklerde altı çizili ve kalın olarak gösterilmiştir.

Örnek

KM: “Almost all **mulatto types and quadroons** did that back in the day – if they had the right kind of hair, that is.” (s. 3)

ÇM: “O günlerde neredeyse bütün **mulatto’lar ve quadroon’lar** böyle yapıyordu, saçları doğru türdense tabii.” (s. 11)

ÇN: Mulatto: Anne- babasından biri beyaz, biri siyah olan kişi, “yarı zenci melezi”. **Quadroon:** Anne –babasından biri beyaz, biri mulatto olan kişi, “çeyrek zenci melezi”.

Verilen örnekte çevirmenin kaynak metinde geçen “mulatto” ve “quadroon” ifadelerinin erek okurda bir karşılık bulmayacağını düşünerek metnin içinde açıklama yapmak yerine dipnot kullanımı ile durumu kaynak kültüre uzak olan okur için anlaşılır hale getirdiği görülmüştür. Benzer bir çevirmen dipnotu kullanımına ana karakterimiz Bride’ın gündelik hayatında ten renginden dolayı maruz kaldığı hakaretleri anlattığı bölüm örnek olarak gösterilebilir.

Örnek

KM: “Just like later in school when other curses – with mysterios definitions bu clear meanings – were hissed or shouted at me. Coon. **Topsy.** Clinkertop. Sambo. Ooga Booga.” (s. 56)

ÇM: “Tıpkı sonraları okulda duyduğum, fısıldanan ya da yüzüme savrulan diğer hakaretler gibi, tanımları gizemli, anlamları açık. Marsık. Gündüz feneri. **Topsy.** Zift. Öcü.” (s. 62)

ÇN: Topsy: Tom Amca’nın Kulübesi’ndeki küçük köle kızın adı.

Yukarıdaki örnekte yazar kaynak kültürde önemli bir yere ve bilinirliğe sahip bir kitaptaki karaktere gönderme yapar. Burada geçen “topsy” sözcüğü Amerikalı ünlü yazar Harriet Becher Stowe’un *Tom Amca’nın Kulübesi* isimli eserindeki küçük köle kıza atıfta bulunur. Atıfta bulunulan karakter kaynak metnin okurunda bilinirliğe sahip olmasına rağmen erek okurda bir çağrışım uyandırma ihtimalinin zayıf olacağı için çevirmen tarafından dipnot ile açıklanmıştır. Dikkat çeken nokta ise çevirmenin dipnotta bu bilgiyi kısa bir şekilde açıklamasıdır. Çevirmen belki de bu sayede erek okuru kaynak kültür ve o kültüre ait yazın dizgesinde önemli bir yere sahip olan başka bir eserle tanıştırmak istemiş olabilir. Çevirmenin söz konusu ismi metnin içinde olduğu gibi bıraktığını ama okuru da bu konuda bilgilendirmek ve ona bir kaynak sunmak, kendini gerekçelendirmek için dipnot kullanmayı tercih ettiğini söyleyebiliriz.

Kaynak dilde var olan kelime oyunları ve kısaltmaların erek dilde tam olarak karşılığının bulunmaması konusu bu bölümde çevirmenin başvurduğu dipnotlar ile örneklendirilmiştir. Çeviri metinde çevirmenin notu şeklinde dipnotla açıklanan ifadeler aşağıdaki örneklerde altı çizili ve kalın olarak gösterilmiştir.

Örnek

KM: “This is the teacher who had kindergarteners cut apples into rings to shape the letter O, doled out pretzels as B’s, slit watermelon chunks into Y’s. All to spell **BOY.**” (s. 18)

ÇM: “Ne büyük değişim. Ana okulu öğrencilerine elmaları O harfi şeklinde halka halka dilimleten, B harfine benzeyen krakerler dağıtan, karpuz dilimlerini kesip Y harfi yapan öğretmen bu. Hepsi **BOY** yazabilmek için.” (s. 24)

ÇN: BOY (İng) Oğlan (s. 24)

Buradaki dipnotların kaynak dilde yapılan kelime oyunlarının doğrudan erek dile çevrilemeyeceğini göstermek ve bunu açıklamak için kullanıldığı söylenebilir. Dipnotlar ile çevirmen bu tür ifadeleri olduğu gibi bırakarak metnin akıcılığını sekteye uğratmıştır. Fakat böylesi bir durumda da yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi erek dilde tam bir karşılık bulmak oldukça güç olduğu için çevirmenin bu örneklerde dipnot kullanmaya mecbur kalmış olabileceği gerçeği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Örnek

KM: “Embarrassment would be nothing next to the jokes directed at YOU, GIRL. From YOU, GIRL to **BOO, GIRL.**” (s. 22)

M: "Yaşayacağım utanç YOU, GIRL'le ilgili yapılacak şakaların yanında solda sıfır kalır kesin. YOU, GIRL'den **BOO, GIRL'E.**" (s. 27).

N: **Boo, Girl** (İng.) Yuhalama önlemi. (s. 27)

Burada Bride'in hapislane çıkışında yardım etmeye çalıştığı kadından tekme tokat dayak yedikten sonra o şiş gözleri ve patlamış dudağı ile gazetecilere yakalanma korkusu tasvir edilerek markasının böyle bir durumda büyük prestij kaybı yaşayacağı vurgulanır. You, Girl olan markanın ismi suratının yediği dayaktan sonraki haline benzetilerek *Boo, Girl* olarak betimlenir. Çevirmen bu sözcük oyununu erek okura daha anlaşılır kılmak için dipnot kullanmayı tercih ettiği söylenbilir. Bununla birlikte dipnot ile açıklanan Boo sözcüğü sadece bir önlem ifadesi midir ya da bu bağlamda sadece önlem ifadesi olarak mı kullanılmıştır konusunun incelenmesi gerekir. Çünkü metnin bağlamına bakıldığında burada bir yuhalama nleminden ziyade daha çok durumun kötülüğüne bir gönderme, yüzünün o halinden kaynaklı bir küçümseme söz konusudur.

rnek

KM: "Bride, this **Raisin.** Actually, we named her **Rain** because that is where we found her, but she prefers to call herself Raisin." (s. 86)

M: "Bride bu da **Raisin.** Aslında ona **Rain** adını koymuştuk, çünkü onu o halde bulduk, ama kendisine Raisin denmesini tercih ediyor." (s. 94)

N: **Raisin** (İng.) Kuru zm, **Rain** (İng.) Yağmur

Üstteki rnekte Bride'in kurtulmasına yardımcı olan küçük kız ile tanıştırılması sırasında küçük kızın adının çevrilmediği fakat çevirmenin dipnot kullanımı ile durumu açıklama gereği duyduğu görülür. Rain ve Raisin sözcükleri kaynak dilde anlamsal olarak bir yakınlık ifade etmese de sesletim olarak bir yakınlık söz konusudur. Bahsi geçen küçük kızın yağmurlu bir havada sokakta bulunmasından dolayı ona *rain*, yani yağmur, ismi verilir, fakat küçük kız kuru üzüm anlamına gelen *raisin* ismini tercih eder. evirmenin bu ayrımı erek dilde sağlayamayacağı için bu şekilde dipnot ile çözüm yoluna gittiği görülür.

Çeviri metinde çevirmen ve editör tarafından gerekli görülen yerlerde dipnot kullanımına başvurulan benzer örnekler çoğaltılabilir. Bu kullanımlar benzer durumlar için yapıldığından çevirmenin dipnot kullanımında almış olduğu kararları açısından bir tutarlılık sergilediğini söylemek mümkündür. Fakat bu tutarlılık dipnot ile verilen açıklamalar için geçerlidir. Çeviri metinde kaynak kültüre özgü ifadelerin çevrilmediği, olduğu gibi yabancı bırakıldığı ya da başka şekilde karşılandığı durumlar da mevcuttur.

2.2.2. Kaynak dilden çevirisi yapılmayan ifadeler

Yazınsal bir eserde, üretildiği kaynak kültüre pek çok ize rastlamak mümkündür. Benzer şekilde bu türden metinler kaynak kültürün dilsel ve kültürel özelliklerini ve metin yazma geleneğine ait yazma pratiklerini de okuruna sunar. Dolayısıyla, bu türden metinlerin çevirisinde salt dilsel bir aktarım değil aynı zamanda kültürel bir aktarım da gerekir. eviriye antropolojik bir açıdan yaklaşan Michael Richardson, "evirinin kültürel farklılık ve çevirideki farklı kültürler arasında taşınan anlam olgusu bağlamında denge kurulurken karşılaşılan sorunlar ile eşit derecede ilgili olduğunun" (2001, s. 268) altını çizer. Bu doğrultuda, kültürel anlam evreni ve farklı kültürlere ait bağlamın çeviriyi salt metinsel ya da sözcüksel düzeyde olmaktan çıkarıp kültürel bir eyleme dönüştürdüğü söylenbilir. Bu başlıkta, kaynak kültürde bilinirliği olan ama eviri metin okuruna doğrudan bir çağrışım yapmadığı halde çevirmen tarafından çevrilmeyen örnekler ele alınmıştır.

İlk olarak, çeviri metinde kitabın bölüm başlıklarının çevrilmediği ve olduğu gibi bırakıldığı dikkat çeker. İlk bakışta yadırganan bir durum olarak algılansa da aslında çevirmenin bir tutarlılık sergilediği metnin içine girildikçe ortaya çıkar. Çünkü bölüm başlıklarına isimlerini veren aslında romanın karakterlerinin isimleridir ve her bölüm başlığı o bölümün anlatıcısının ismini taşır. Örneğin eserin alt başlıklarından biri olan “sweetness” sözcük düzeyinde bakıldığında çevrilebilir bir kavramken aslında eserde bir karaktere verilen isim olduğu için olduğu gibi bırakılmıştır. Benzer şekilde “rain” de doğru ve aynı gerekçeyle çevrilmeyerek olduğu gibi bırakılmıştır. Öte yandan çevirmen bir önceki bölümde yaptığının aksine aşağıdaki örneklerden de görüleceği üzere dipnot kullanarak kaynak kültüre özgü öğeleri açıklamak yerine bunları çevirisinde olduğu gibi bırakmayı tercih etmiştir. Aşağıdaki örneklerde olduğu gibi kaynak dile ait öğelerin çoğu çeviri metinde olduğu gibi bırakılmıştır. Bu noktada çevirmenin metin genelindeki dipnot kullanımını açısından bir tutarsızlık sergilediği görülür.

Örnek

KM.: “Mostly Just worn Toyotas and ancient **Chevys**, silent grown-ups and jittery children. An old man sitting at the bus stop is digging into a box of **Cheerios**....” (s. 15)

ÇM: “Eski püskü Toyota’larla, taş devrinden kalma Chevy’ler, sessiz yetişkinlerle ürkek çocuklar var sadece. Otobüs durağında oturan yaşlı bir adam kafasını Cheiros kutusuna gömmüş...” (s. 21)

Chevy’nin bir otomobil markasının kısaltılmış adı, Cheerios’un bir tür tahıl gevreği markası olduğunu erek okura doğrudan vermek yerine çevirmen olduğu gibi bırakarak belki de okurunu metne götürmeyi amaçladığı veya metnin yabancılığını okura hissettirmek istediği görülür.

Örnek

KM: “For five minutes I don’t say a Word, just flip through the pages of **Reader’s Digest**...” (s. 25)

ÇM: “Beş dakika boyunca tek kelime etmeden önündeki **Reader’s Digest**’i karıştırıyorum...” (s.30)

Örnekte geçen *Reader’s Digest* aylık yayımlanan bir Amerikan aile dergisidir. Kaynak kültürde bir konuma sahip, ama erek metin okurunun bunu bilme ihtimali zayıf olarak değerlendirilir. Çevirmenin bu tutumu sergilemesinin nedeni olarak okuruna metnin yanı sıra kaynak kültürü de tanıtmayı amaçladığı, kültür ithali yapmak istediği ya da okurunun kaynak metnin oluşturulduğu kültür hakkında araştırma yapmasını beklediği gösterilebilir. Dolayısıyla çevirmenin bu tercihlerinin metin genelinde sürdürdüğünü söylemek mümkündür.

Bunların dışında, çevrilmeyen ve dipnot ile açıklanabilecek kaynak kültüre ve yazarın art alnına, Afro-Amerikan dünyasına, ait durumların çeviri metinden çıkarıldığı örnekler söz konusudur.

Örnek

KM: “So whe’ere the **Manson girls**. In a few years she’ll be forty and I thought she probably has no friends.”

ÇM: “**Manson kızları** da öyleydi. Bir iki yıla kırkına basacak ve muhtemelen hiç arkadaşı yok.”

Örnekte kitabın ana karakteri olan Bride’a şiddet uygulayan, suratını tanınmaz hale getiren ve çocuklara tacizde bulunduğu iddia edilen kadından bahsedilir. Kadının caniliğine gönderme yapmak için kaynak metinde “Manson girls” ifadesi geçer. Çevirmenin bu ifadeyi sözcüğü sözcüğüne çevirmesi, verilen mesajın okur tarafından tam olarak anlaşılmasına neden olur. Çünkü kaynak kültürde “Manson Girls” olarak adlandırılan gurup aslında 1960’lı yılların sonlarına doğru ortaya çıkan ve arkasından büyük kitleleri sürükleyen bir hareketin öncüsü olan Charles Manson’a göndermede bulunur. Bu gurup bir dizi seri cinayet işleyerek Manson etrafında toplanan kriminal bir organizasyondur. Özellikle

katılımcılar arasında genç kızların olması ile ün kazanmıştır. Dahası, yazarın Afro-Amerikan oluşu ve özellikle söz konusu dönemlerde siyahilerin yaşadıklarına da göndermede bulunarak böyle bir kullanım yapması muhtemeldir. Çünkü Charles Manson o dönemde bir teori ortaya atmış, buna da “Helter Shelter” adını vermiş ve ülkede iç savaş çıkacağını ve siyahilerin bütün beyazları öldüreceğini iddia etmiştir. Tüm bunlardan hareketle yazarın o vahşiliğe ve kriminal duruma gönderme yapmak istediği aşikardır. Fakat çevirmen bu ifadeyi sözcüğü sözcüğüne çevirerek ve bir açıklama yapmayarak bu göndermenin etkisini erek metinde azaltmıştır. Çevirmenin bu durumu dipnot ile kısaca açıklaması hem yapılan göndermenin erek okuyucuya daha başarılı bir biçimde geçmesini sağlayabilir hem de çeviri açısından daha tutarlı bir tutum oluşturabilirdi.

Örnek

KM: “Ugly black stitches, puffy eye, bandages on her forehead, lips so **Ubangi** she can’t pronounce the r in raw, which is her skin looks like- all pink and blue-black.” (s. 26)

ÇM: “Siyah çirkin dikişler, şişik göz, alnında sarılgılar, çiğ’in ç’sini söyleyemeyecek kadar **davul gibi şişmiş dudaklar**, çiğ et gibi görünen pembe ve siyah deri.” (s. 31)

Yukarıdaki örnekte Ubangi sözcüğünün erek metinden çıkarıldığı dikkat çeker. Detaylı bir sözlük taraması yapıldığında Ubangi sözcüğü Afrika’da bir kabilenin kadınların dudaklarını çevreleyen ahşaptan yapılan bir disk olarak karşımıza çıkar. Burada yazar kendi art alanına, yerel bir kullanıma gönderme yaparak durumu anlatmaya ve okurun gözünde canlandırmaya çalışmıştır. Çevirmen ise bu ifadeyi erek metinden çıkararak “davul gibi şişmiş dudaklar” şeklinde çevirmiştir. Bu sözcüğün de dipnot ile erek okura açıklanması okura yazarın art alanı ile ilgili bilginin verilmesini ve olaylara yazarın penceresinden bakması sağlanabilirdi. Çünkü yazarlığın yanı sıra aktivist kimliği ile de öne çıkan Morrison, kendi etnik kökeninden kavramları bu şekilde İngilizceye sokarak dilin hegemonyasına karşı da bir eylemde bulunur. Çevirmen ise aldığı çeviri kararı ile bunun etkisini çeviride zayıflatmıştır.

Verilen örnekte dikkat çeken bir diğer nokta ise çevirmen, dipnot bölümünde gösterilen You, Girl – Boo, Girl, BOY, gibi kaynak dilde yapılan söz oyunlarını erek dile olduğu gibi bırakarak dipnot ile açıklarken “r in raw” ifadesini “çiğ’in ç’sini” şeklinde çevirmesidir. Çevirmen kaynak dildeki dil oyunu erek dilde de benzer bir biçimde oluşturmayı hedeflemiştir. Diğer örnekler ile kıyaslandığında bir tutarsızlık durumunun olduğunu görülür.

Örnek

KM: “She mumbles, “**Boy Scout** I guess.” (s. 26)

ÇM: “Kem küm ediyor. **Prensipleri olan bir manyaktır** belki de.” (s. 30)

Kaynak metinde geçen Boy Scout ifadesi aslında 1900’lü yılların başında Amerika’da kurulan ve gençleri disipline etmek, spor aktivitelerine yönlendirmek ve bu kapsamda silah, bıçak gibi aletleri kullanmayı öğreten bir izcilik hareketidir. Metnin bağlamına baktığımızda Bride kendisini dövenin belki de bir Boy Scout üyesi olabileceği şeklinde yalan ifadede bulunur. Çevirmen ise bu detayı erek okura vermek yerine söz konusu ifadeyi bağlamdan yola çıkarak “prensipleri olan bir manyak” şeklinde çevirmiştir. Metnin genelinde çevirmenin yabancı olanı korumaya çalışırken bu örnekte yabancı olanın o yabancılığını hissettirmek yerine bağlama göre söz konusu ifadeyi dahil etmemek yönünde bir çeviri kararı aldığı görülür.

Metnin genelinde bu duruma uygun düşen pek çok örnek mevcuttur. Çevirmen özellikle kaynak kültüre özgü olup erek okura yabancı gelen öğeleri metninde olduğu gibi bırakarak çevirme yaklaşımını metnin genelinde uygulamaya çalışmıştır. Fakat bazı durumlarda dipnot kullanırken benzer durumlarda ya söz

konusu ifadeyi metninden çıkartarak ya da farklı bir çözümle çevirerek metnin genelinde bu bağlamda bir tutarlılık sergileyememiştir.

2.2.3. Dil düzeyi

Çeviri ve kaynak metni dil düzeyi bağlamında karşı karşıya getirdiğimizde, çevirmenin çeviri metinde yazarın biçimini büyük ölçüde koruduğu ve bunu erek metne yansıttığı söylenebilir. Metnin genelinde işlenen konuya paralel olarak argo ağırlıklı, metnin o sert mizacını yansıtan gündelik bir dil kullanımı göze çarpar. Bu duruma uygun düşen örneklerin bazıları şöyledir:

Örnek

KM: “When he said, “Goddamn! What the hell isthis?” I knew we were in trouble. (s. 5)

ÇM: “Lanet olsun! Burada ne halt dönüyor lan böyle? dediğinde başımızın belada olduğunu anlamıştım.” (s.13)

Örnek

KM: “Are you kidding? Look at those eyes. Old as dirt.” (s. 16)

ÇM: “Dalga mı geçiyorsun, şu gözlere bak. Pisiğin teki olduğu nasıl da belli.” (s.22)

Örnek

KM: “That is when I heard him shout,, “Hey, little nigger cunt. Close that window and get the fuck outta there!” (s. 55)

ÇM: “Hey, seni küçük kaltak!” diye bağırdı bana, “pencereyi kapatıp çabuk siktir git oradan” (s. 61)

Örnek

KM: “First tell me why you bought presents for a child molester – in pison fo it, for Christ’s sake. Tell me why you sucked up to a monster.” (s. 153)

ÇM: “Önce sen o çocuk tacizcisine neden hediye aldığını anlat bana. Kadın bu yüzden hüküm giymiş lan. Hadi, bir canavarın götünü neden yaladığımı anlat.” (s.153)

Yukarıdaki örneklerden çevirmenin yazarın biçimini korumak adına erek dilde yadırganabilecek ifadeler kullanmayı tercih ettiği görülür. Bu durum elbette bir yanlış ya da eksik olarak adlandırılmaz. Çevirmen çeviriye yaklaşımı dahilinde kendi tercihlerini dil düzeyi bağlamında metnin genelinde uygulamaya çalışmıştır. Çevirmenin bu yöndeki erek dilde akıcılığı ve okunurluğu bozuyor gibi görünebilir, ama çevirmen metnin genelindeki çeviri kararları ile kaynak metnin dil düzeyini korumayı ve okura aslında okuduğunun kendi dilinde yazılmış bir eser değil, yabancı bir kültürde kaleme alınan bir edebi eser olduğunu yansıtmayı başarmıştır.

2.2.4. Söz dizimi ve cümle yapısı

Çeviri metin ve kaynak metin söz dizimi ve cümle yapıları açısından karşı karşıya getirildiğinde çevirmenin yazarın yapılarının çok dışına çıkmadığı fark edilmiştir. Cümle yapılarına ve söz dizimine sıkı sıkıya bağlı kalma yönündeki çevirmen tercihlerinin bazı durumlarda erek dilde okunurluğu düşürdüğü ve hatta çeviri metnin yer yer anlaşılmasının önüne geçtiği söylenebilir.

Örnek

KM: “Hammers of pain make it hard to get out my cell phone and dial Brooklyn, the one person I can trust. Completely.” (s. 14)

ÇM: “Acı çekiç gibi vuruyor beynime, cep telefonumu çıkarıp Brooklyn’i ararken zorlanıyorum. Brooklyn, bu dünyada güvenebileceğim tek kişi. Tamamen güvenebileceğim bir tek o var.” (s.27)

Örnek

KM: “A grand madam impatient to get back to her designer linens in her tasteful high-rise brothel? Or maybe a teenage hookerette eager to get back to the patio of some sumptuous, degenerative private club where she could celebrate her release among friends by ripping up her prison-issue underwear.” (s. 14)

ÇM: “Zevkle döşenmiş çok katlı iş merkezi tasarım ürünü keten nevresimlerine dönmek için sabırsızlanan bir genelev patroniçesinin mi? Arkadaşlarıyla birlikte serbest kalışını kutlamak için cezaevinin verdiği iç çamaşırları yırtarak çıkaracağı şatafatlı, dejenere bir kulübün terasına dönmeye can atan ergen bir oruspucuğun mu yoksa?” (s.21)

Örnek

KM: “The pieces of it that she had stitched together: personal glamour, control in an exciting even creative profession, sexual freedom and most of all a shield that protected her from any overly intense feeling, be it rage, embarrassment or love.” (s. 14)

ÇM: “Cazibesini, heyecanlı hatta yaratıcı bir işteki hakimiyetini, cinsel özgürlüğünü ve hepsinden önemlisi, ister öfke , ister utanç, ister aşk olsun, onu aşırı yoğun duygulardan koruyan zırhını kaybetmişti.” (s.88)

Örnek

KM: “Obviously the sight of the children was as pleasurable to the man as touching them because just as obviously, in his warped mind, they were calling to him and he was answering their plumb thighs and their tight little behinds, beckoning in panties or shorts as they climbed up to the slide or pumped air on the swing.” (s. 109)

ÇM: “Belli ki çocukları izlemek onlara dokunmak kadar hoştu adam için, yine belliydi ki adamın çarpık zihninde çocuklar ona sesleniyor, o da çocukların kaydırağa tırmanır ya da salıncakta sallanırken görünen külotları ve şortlarının altından kendisini çağıran tombul uyluklarına, küçük ve sıkı kıçlarına karşılık veriyordu.” (s. 115)

Yukarıdaki örneklerde de görüleceği üzere kaynak metnin yazarı dili istediği gibi kullanarak kendi biçimini metnine yansıtmıştır. Bunu yaparken de yer yer uzun ve açıklamalı cümle yapıları, ara cümleleri ya da açıklamaları tercih etmiştir. Çevirmen de yazarın bu kullanımlarını çeviri metinde sürdürmek adına benzer bir yöntem izlemiştir. Fakat örneklerden de görüleceği üzere kaynak metnin yazarına bu bağlamda bir sadakat metnin okunurluğunu zorlaştırmıştır.

2.2.5. Sözcük tercihleri

Çeviri metin, tercih edilen kelimeler, söz öbekleri, ifadeler düzeyinde incelendiğinde çevirmenin kaynak kültür dizgesine ait ifadeleri genelde olduğu gibi bırakma yönünde bir eğilim sergilediği; kültürel olmayan ifadeleri ise erek dildeki yaygın kullanımları ile karşıladığı gözlemlenmiştir. Kaynak kültüre ait ifadelerin metnin genelinde yabancılığının korunarak erek dile aktarıldığını, aktarılmayanların ise erek metne dahil edilmediğini dipnot kullanımı bölümünde örnekler aracılığıyla incelenmişti. Bu alt başlıkta ise daha çok erek dile özgü ifadelerin, söz öbeklerinin, deyimlerin çeviri metinde nasıl kullanıldığı üzerinde durulmuştur.

Örnek

KM: “We are sitting in this dump of a clinic after I’ve driven over two hours to find this thick town, then I have to locate her car parked in the rear of a closed-shut poliCe station.” (s. 23)

ÇM: “Bu taşra kasabasını bulacağım diye iki saatten fazla araba kullandım, sonra kapıları kilitli bir karakolun arkasına park ettiği arabasını **fellik fellik aramak** zorunda kaldım, şimdi de bu pis klinikte oturuyoruz.” (s. 29)

Örnekte görüleceği üzere çeviri metinde kullanılan “fellik fellik aramak” ifadesi kaynak metinde doğrudan yer almaz. Çevirmen durumu okura daha iyi aktarmak için erek dile özgü bir deyim kullanma yönünde tercihte bulunmuştur.

Örnek

KM: “It was one thing to lose a brother – that broke his heart – but a world without Louis Armstrong’s trumpet crushed it.” (s. 114)

ÇM: “Louis Armstrong’un trompetinin yer almadığı bir dünya kırık kalbini iyice **hurdahaş ediyordu.**” (s. 119)

Burada bahsedilen kişinin kalp kırıklığı için çevirmen “hurdahaş” kelimesini kullanmayı tercih etmiştir. Fakat daha önce de belirtildiği üzere çevirmenin yabancılık duygusunu çevirisinde hissettirebilmek adına olduğu gibi bırakırken, erek dile özgü, kalıplaşmış bu tür ifadeleri tercih etmesi bir çelişki olarak değerlendirilir.

Örnek

KM: “The clever ones breezed through classes; the geniuses dropped out.” (s. 121)

ÇM: “Akıllılar dersleri **tereyağından kıl çeker gibi** geçiyor, dâhiler okulu bırakıyordu.” (s. 126)

Örnek

KM: “He picked a quarrel with Carole; she argued back. Their fight escalated and disturbed the whole family until Mr. Starbarn shut it down.” (s. 123).

ÇM: “Booker **çingar çıkardı**, Carole da altta kalmadı. Kavga alevlenip bütün aileyi rahatsız edince Bay Starbarn araya girdi.” (s. 128)

Kaynak metinde geçen “quarrel” sözcüğü tamamen erek dile ait bir kullanım olan “çingar çıkarmak” ifadesi ile erek metne aktarılmıştır. Çingar çıkarmak “bir bahane bulup biraz da çirkefleşerek kavga, gürültü patırtı çıkarmak” anlamında kullanılan bir deyimdir. *Quarrel* sözcüğü ise münakaşa etmek anlamı taşır. Çevirmen burada bağlamı ve dil düzeyini de göz önünde bulundurarak yerinde bir tercihte bulunmuştur. Ancak bu tutarlılığını çeviri metnin tamamında sürdürdüğünü söylemek mümkün değildir.

Çevirmenin bir taraftan yabancı kültüre ait öğeleri çevirmeyerek metnin yabancılığını koruduğunu, bir taraftan da erek dilde yaygın kullanıma sahip “fellik fellik aramak”, “ununu eleyip eleğini asmak”, “şaşkınlıktan dili tutulmak”, “çingar çıkarmak” gibi ifadelerle metni kendi kültürü doğrultusunda yeniden bağlamsallaştırdığı ifade edilebilir. Dahası metnin geneline bakıldığında, sözcük tercihi bağlamında çevirmenin zaman zaman çelişki içinde olduğu fark edilmiştir. Çünkü çevirmen almış olduğu kararlar doğrultusunda sözcük seçiminde bazı durumlarda yabancı olanı olduğu gibi aktarırken, bazı durumlarda ise doğrudan erek dilin yaygın kullanımlarına yer vererek o yabancılığı ortadan kaldırmıştır.

Sonuç gözlemleri

Bu çalışmada çevirideki hataları ya da eksiklikleri değil bunların arkasında yer alan nedenleri ve çevirmen kararlarının gerekçelerini araştırmanın daha yapıcı olacağına dikkat çeken Berman’ın çeviri eleştirisi için sunduğu analitik yol haritasından yararlanarak Amerikalı yazar Toni Morrison’un *God Help the Child* eserinin Türkçe çevirisi eleştirel bir yaklaşımla incelenmiştir. Birebir uyulması gereken bir çeviri eleştirisi modeli ya da şablonu olmadığı, aksine çeviri eleştirmenine yol gösteren bir yol haritası olduğu için Berman’ın sunduğu tüm duraklara uğramak yerine kaynak metnin ve çeviri metnin karşı

karşıya getirilmesi aşamasına dayalı bir değerlendirme sunulmuştur. Bununla birlikte, ilgili aşamalar esas alınarak eviri metnin tekrar tekrar okunması yapılmış, arkasından kaynak metnin okuması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamadan eviri metin ile kaynak metin karşıya getirilerek eleştirel bir eviri incelemesi sunulmuş ve örnekler üzerinden çevirmenin metindeki izi sürülmüştür.

Çalışmanın btncesini oluşturan eserin çevirmenin, her çevirmenin yapması gerektiği gibi çevirisinde kendi kararları ve tercihleri doğrultusunda bir eviri stratejisi belirlediği görülmüştür. Bu tercihler doğrultusunda makul gerekçelerle erek metinde gerekli gördüğü yerlerde dipnot kullanmıştır. Bununla birlikte, yapılan inceleme sonucunda çevirmenin her ne kadar dipnot kullansa da mümkün olduğu ölçüde çevirisinde dipnot kullanmaktan kaçındığı gözlemlenmiştir. Çünkü evirmen erek okura bir anlam ifade etmeyen çoğu ifadeyi veya durumu kaynak dilde olduğu haliyle eviri metne aktarmıştır. Bu durum yayınevi ve/veya çevirmen politikası olarak da yorumlanabilir. Ancak daha önce de belirtildiği üzere eviri metnin bazı bölümlerinde dipnot ile erek okura bir açıklama, bir bilgi sunulurken bazı bölümlerinde benzer özellikte olmasına rağmen kaynak kültüre ve dile ait ifadelerin evirmemesi veya dipnot ile açıklanmaması çevirmen kararlarında gözlemlenen bir tutarsızlık olarak dikkat çeker.

Dil düzeyinde ise çevirmenin kaynak dilde yazarın yarattığı sert ve kısmen argoya kaçan gündelik dil kullanımını eviri metnin genelinde yakalamıştır. Bu açıdan çevirmenin tutarlı bir yaklaşım sergilediği söylenebilir. Öte yandan, uygulama bölümünde verilen örneklerden de anlaşılacağı üzere, yazarın kaynak metindeki biçemini korumak için çevirmenin metnin okunurluğunu ve akıcılığını zedelediği de bir gerçektir. Fakat bunu bir eksiklik değil çevirmen politikası olarak değerlendirmek yerinde bir yaklaşım olacaktır. Hem erek metni hem de kaynak metni defalarca okuduktan sonra çevirmenin metnini oluştururken sanki erek okura okuduğu metnin kendi dilinde değil de yabancı bir kültürde yazıldığını bilinçli olarak hissettirmeye çalıştığı izlenimi oluşmuştur.

Söz dizimi ve cümle yapısı noktasında da çevirmenin çevirisinde kaynak metin yazarının izinden gitmeye çalıştığı gözlemlenmiştir. Kaynak dil olan İngilizcede iki çizgi ya da virgül arası açıklayıcı cümle kullanımı oldukça yaygın olsa da Türkçede bu tür kullanımlar pek fazla yer edinmemiştir. Kaynak metnin yazarı bu tür cümle yapılarını eserinde sıkça kullanmıştır. evirmenin de bu yapıları kendi metninde korumak adına eviri kararları aldığı ifade edilebilir. Fakat incelenen örneklerden de anlaşılacağı üzere bu durumun erek dilde okunurluğu sekteye uğrattığı ve hatta bazı noktalarda anlam kargaşasına yol açtığı gözlemlenmiştir.

Son olarak, söz konusu "eleştiri" olduğunda insanların zihninde genellikle olumsuz bir algı belirir. Öyle ki bu algı eleştirinin aslında pozitif bir niteliğe sahip olduğu gerçeğini gölgede bırakır. Ancak, edebiyat, dil, sanat gibi insan hayatını etkileyen pek çok alanda yapılan eleştiriler, bu alanlarda olumlu gelişmelere ve ilerlemelere zemin oluşturur. Çalışmanın girişinde de vurgulandığı üzere eviri eleştirisi, eviri metnindeki doğru ya da yanlışları bulmak, hata avcılığı peşinde koşmak değildir; genel uygulamanın aksine çevirmen kararlarını, bu kararların gerekçelerini ve eviri metne nasıl yansıdığını ortaya çıkarmayı amaçlamalıdır. Bu çalışmada da örnekler üzerinden çevirmen kararlarının gerekçeleri ve bunların metnindeki yansımaları tartışmaya sunulmuştur.

Kaynakça

- Berk, Ö. (2005). *Kuramlar Işığında Açıklamalı Çeviribilim Terimcesi*. İstanbul: Multilingual.
- Berman, A. (2009). *Toward a Translation Criticism: John Donne* (F. Massardier-Kenney, çev.). Kent, Ohio: Kent State University Press.
- Clifford, E. L. (2001). *Literary Translation: A Practical Guide*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dizdar, D. (2004). Çeviribilim: Konuları, Sorunlar, Arayışlar. *Varlık*, 71(1155), 3-8.
- Morrison, T. (2016). *God Help the Child*. New York: Vintage Books.
- Morrison, T. (2016). *Tanrı Çocuğu Korusun* (E. Ersavcı, çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Richardson, M. (2001). Translation as a Means of Cultural Transmission. In *Crossing Cultural Borders, Toward an Ethics of Intercultural Communication – Beyond Reciprocal Anthropology* (I. Shigemi & K. L. Richard, eds.). Tokyo: International Research Center for Japanese Studies, pp. 267-286.
- Tükel Kanra, Y. (2022). Stefan Zweig'in Olağanüstü Bir Gece Adlı Eserinin Yeniden Çevirileri Üzerine Bir İnceleme. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12(24), 159-182.
- van den Broeck, R. (1985). Second Thoughts on Translation Criticism, A Model of its Analytic Function. In *The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation* (T. Hermans, ed.). New York: Routledge, 54-62.
- Yaman, B. (2018). Antoine Berman'ın Çeviri Eleştirisi Modelinin "A Turkish Woman s European Impressions" Başlıklı Kitabın Türkçe Çevirisine Uygulanması. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, VIII (1), 431-466.

75. Feminizing Islam and immigrant Arab masculinities in *The Road From Damascus*

Mustafa BÜYÜKGEBİZ¹

APA: Büyükgebiz, M. (2023). Feminizing Islam and immigrant Arab masculinities in *The Road From Damascus*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1229-1238. DOI: 10.29000/rumelide.1285367

Abstract

Non-western masculinities were extensively shaped by the Western colonizer to a large extent. It has been frequently discussed that Western colonizers in South America, Africa, and Asia deliberately aimed to establish a heteronormative gender order and boost patriarchy so as to break the mould of non-heteronormative and fluid concepts of gender in indigenous cultures and to ensure social and political domination by redesigning gender representations. The patriarchal understanding is dominant in the Global South, especially in Arab masculinities. In addition, a guarantee of the autonomy of the Western sense of masculinity is the feminization of marginalized cultures. In this way, Western hegemonic masculinity guarantees its global domination. Feminizing the religion of Islam as the other is a severe source of crisis for Western immigrant Arab masculinities because the man, who continues to dominate in his own culture, becomes the party whose own culture is feminized in his new society. In this context, this study aims to discuss the feminization of Islam in the Global North on a theoretical basis by focusing on Robin Yassin-Kassab's novel *The Road from Damascus* and examining the immigrant Arab masculinity crises with examples from the novel.

Keywords: Immigrant Arab masculinities, masculinity crises, feminized Islam

The Road From Damascus romanında İslamın kadınsılaştırılması ve göçmen Arap erkeklikleri

Öz

Batılı olmayan erkeklikler, büyük ölçüde Batılı sömürgeciler tarafından kapsamlı bir şekilde şekillendirmiştir. Güney Amerika, Afrika ve Asya'daki Batılı sömürgecilerin, yerli kültürlerde heteronormatif olmayan ve akışkan cinsiyet kavramlarının kalıbını kırmak ve cinsiyet temsillerini yeniden tasarlayarak toplumsal ve politik tahakkümü sağlamak için kasıtlı olarak heteronormatif bir cinsiyet düzeni kurmayı ve ataerkilliği güçlendirmeyi amaçladıkları sıkça tartışılmaktadır. Ataerkillilik Küresel Güney'de, özellikle Arap erkekliklerinde baskındır. Buna ek olarak, Batı'nın erkeklik anlayışının özerkliğinin bir garantisi, marjinalleştirilmiş kültürlerin kadınsılaştırılmasıdır. Bu şekilde, Batı hegemonik erkekliği küresel egemenliğini garanti altına alır. İslam dinini öteki olarak kadınsılaştırmak, Batılı göçmen Arap erkeklikleri için ciddi bir kriz kaynağıdır, çünkü kendi kültüründe egemen olmaya devam eden erkek, yeni toplumunda kendi kültürü kadınsılaştırılmış olan taraf haline gelir. Bu bağlamda bu çalışma, Robin Yassin-Kassab'ın *The Road From Damascus* romanına odaklanarak ve göçmen Arap erkeklik krizlerini romandan örneklerle inceleyerek Küresel Kuzey'de İslam'ın kadınsılaştırılmasını teorik bir temelde tartışmayı amaçlamaktadır.

¹ Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Antalya, Türkiye), mustafa.buyukgebiz@alanya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1911-1766. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285367]

Anahtar kelimeler: Göçmen Arap erkeklikleri, erkeklik krizleri, kadınsılaştırılmış İslam

Especially since the beginning of the 21st century, the increasing immigrant population in the world and the racist attitude that has been on the rise in the global sense in the recent period tend to show the migration and the demographic change brought with it as a crisis. However, the winds of multiculturalism blew in the Global North at first. After the 9/11 attacks, which was one of the critical reasons for the rise of the racist attitude in the Global North, Muslim immigrants of Arab origin who migrated from the Middle East to Western countries were frequently seen as potential terrorists, and this brought a new dimension to the adaptation problems. However, racism is not the only reason for the adaptation problems of the Muslim Arab immigrant population in the West. The source of the issues dates back to the colonial period. Colonial power has not built its hegemony only on military, political and commercial foundations.

Western masculinity has been associated with colonialism, both historically and in contemporary contexts. During the European colonization of the Americas, Africa, and Asia, many colonial powers believed that it was their duty to “civilize” and “Christianize” the people they encountered, and this belief was often tied to ideas about masculinity. For example, the British Empire's self-image was often associated with a “civilizing mission” and the idea that British men were inherently superior to men from colonized nations.

In practice, this often meant that colonial powers imposed their own systems of governance and religion on colonized peoples, and that men from colonial powers were put in positions of authority over men from colonized nations. This reinforced the idea that Western masculinity was associated with power and dominance.

Colonialism also shaped the way that masculinity was constructed in colonized societies. Colonial powers often disrupted traditional systems of governance and social organization, and this disruption often led to the destabilization of traditional gender roles. In some cases, this has led to the adoption of Western gender norms in colonized societies, which can also reinforce the idea of Western masculinity as dominant.

In contemporary context, the legacy of colonialism can be seen in the global power imbalance between the developed and developing world, with the developed countries having more influence, cultural power and access to resources, which is often tied to Western masculinity notion.

Western white masculinity also adopted a strategy parallel to colonial ideology from a social perspective. It established a heternormative gender order and boosted patriarchy to break the mould of non-heteronormative and fluid concepts of gender in indigenous cultures to ensure social and political domination by redesigning gender representations. This attempt to establish colonial dominance deeply affects traditional gender roles in the Global South. Colonial powers sought to impose their own cultural norms and values on the people they colonized, and this often included traditional gender roles. For example, colonial administrators often sought to limit the autonomy of women in colonized societies and to restrict their roles to domestic responsibilities such as caring for the home and raising children. This was often done in the name of “civilizing” colonized people and making them more “European.”

During the colonial period, many women in the Global South were forced to work in mines and fields, and in many cases were subject to sexual exploitation by colonizers. They were also not given the right

to vote, own property, and have political representation, this was based on the notion that they are inferior and domestic beings that need to be protected by men, and this can also be seen as a harbinger of deep crises in representations of masculinity. Identity crises, stuck between traditional masculinity roles and Western masculinity, especially among Muslim men living as immigrants in Western civilizations, are also frequently seen in the literature. Realistic and concrete characters created by writers of Muslim origin, such as Tabish Khair, Leila Aboulela, or Mohsin Hamid, form a suitable basis for exemplifying immigrant masculinity crises and discussing them academically. One of these writers is British Syrian novelist Robin Yassin-Kassab. Yassin-Kassab's successful novel, *The Road from Damascus*, captures the in-between identities and struggles of Muslim immigrant men living in Britain. The effort to be a part of hegemonic masculinity as an immigrant gives the novel's protagonist, Sami's father, Mustafa, a secular and Islamophobic identity. The goal of becoming a man by holding on to the knowledge and science allegedly produced by Western masculinity results in Mustafa's raising his son Sami as an Islamophobe and Sami's deep psychological problems with the father figure.

Critical studies of masculinity, which have become increasingly important within the scope of gender studies, have brought a new perspective to the issue of gender and allowed the concept of domination to be reconsidered, especially in the patriarchal society structure shaped by the West. Hegemonic masculinity, one of the critical instruments of Western colonial understanding, has caused severe damage to the individual, social and gender dynamics of the colonized societies and has shaped them within the scope of colonial ideals. White masculinity, which is very stingy in sharing authority and power, has made it necessary for colonized societies to develop identities accordingly, and "conceptions of manhood are not only negated by colonization but also restructured as a means to fit into the newly emerging colonial realities" (Nyawalo, 2011, p. 126). Looking at the development of masculinity in Western society, it can be seen that masculinity has been shaped according to the need of white men, who dominate the community, to protect their power and create an identity by separating themselves from other individuals. "It is also manifested in the need to conquer and silence others, who were perceived to lack masculine characteristics, such as female and colonised subjects" (Prianti, 2019, p. 701). In this context, it is not surprising that masculinity has a parallel structure with colonialism and is used by colonialism as a tool to achieve colonial ideals.

During colonialism, European colonizers imposed their own ideas of masculinity on the colonized peoples, portraying them as inferior and in need of civilization. This often involved the portrayal of indigenous men as savage, uncivilized, and in need of being controlled or "tamed." In addition, colonial powers often explicitly linked masculinity to the ability to conquer and control land and people, which was used to justify their territorial expansion and subjugation of native peoples.

Colonialism also had a profound impact on the gender relations and the construction of masculinity within colonized societies. The cultural disruption brought about by colonialism often resulted in the erosion of traditional gender roles and the destabilization of indigenous masculinity. In some cases, colonial powers actively attempted to change the gender roles and expressions of colonized peoples, as a means of exerting control and domination.

Moreover, colonized men who adhered to European norms of masculinity and worked for colonial powers were able to gain privileges and power, while those who resisted were punished. This created a class of 'collaborators' who gain the upper hand against their own people. Thus, colonial masculinities were a complex and multifaceted aspect of colonialism that was used to justify and uphold systems of

power and oppression, while also shaping the ways in which masculinity was constructed and performed in both colonizing and colonized societies.

Kabesh asserts, “Psychoanalytic understandings insist that all human beings, whatever our diverse heritages, live under the shadow of the other” (Kabesh, 2013, p. 4). This statement is interpreted as always needing an ‘other’ to establish identity. The Western understanding of masculinity, imposed by the colonial powers to maintain power and domination, silence possible voices of resistance, and establish a lifestyle in line with Western norms, also reinforces its sense of superiority by feminizing the colonized culture. This feminization is a traumatic process for cultures such as Islamic societies that have patriarchy at their core and place men above other gender roles.

Eastern identities that developed under Western hegemony have been built with the understanding of the superiority of Western power and civilization throughout history. “A prominent viewpoint divides the world into the superior West and the inferior Rest” (Kabesh, p. 6). The predominantly male-dominated understanding of these Eastern cultures has evolved under the shadow of Western masculinity. Although they have developed on a patriarchal level, just like the Western culture, the fact that they have been suppressed globally has caused them to be heavily affected by masculinity crises. The Islamic culture, which is intensely lived in the Middle East, is not an exception in this regard.

When the Arab societies, which are the starting point of Islamic culture, are considered, it can be easily seen how dominant a patriarchal and normative culture is. In Arab cultures, traditional masculinity is often associated with honour, courage, and strength. Men are expected to be providers and protectors for their families, and to defend their communities and nations. This idea of masculinity is deeply rooted in Arab culture and is often reinforced by social norms, religion, and family expectations. The Arab understanding of Islam marginalizes women and other gender roles in society and adopts men as society's sole sovereign and rightful power. “Arab men have traditionally been socialized into an ideal of hierarchical gender order where men are superior and normative, and women are inferior and othered” (Bosch-Vilarrubias, 2016, p.48). This understanding of gender roles is not just for Muslim Arabs. Non-Muslim Arabs have also adopted male-dominated gender roles. Although the Arab social order that exalts men seems to be beneficial for the men in the society, it fuels the masculinity crises of Arab men. Arab men, who are providers and hold power in the community, feel on their shoulders the burden of maintaining this power and their patriarchal position by constantly repeating masculinity, as well as the advantages of power. The only way to retain control and maintain the existing patriarchal social structure depends on the male's ability to maintain his role as a provider. It may be easy to maintain patriarchal Arab masculinity away from global or Western hegemony “but while it is usually men who gain more than women from migration, it is also men who are more likely to need welfare support, and men who are exposed to greater intolerance, violence and discrimination, in the host country” (Donaldson, et al., 2009, p.210). When immigration is involved, the whole order changes, and it becomes more and more challenging to maintain the Arab man's role as the sole power, both financially and socially.

The Arab man, whose power is questioned in the shadow of Western hegemonic masculinity, progresses to an inevitable crisis of masculinity. “Migration movements from the global South to the global North posed new challenges to men, in their individual lives, and to the gender order, as an institutional whole” (Aboim & Vasconcelos, 2014, p.268). The immigrant Arab masculinity, which is in an identity crisis between racism, Islamophobia and adaptation problems, is trying to maintain its dominant structure within the family, which it has lost in its new society. According to Marcia C. Inhorn (2012), “so many

Americans are, in fact, Islamophobic, carrying with them pernicious stereotypes about Middle Eastern men as particularly dangerous, loathsome, and fanatical” (p.300). Immigrant men, who are oppressed and lose their hegemonic privileges, try to adapt to Western masculinity in order to become a part of hegemonic masculinity again in their new homeland. It can be said that one of the best ways of adaptation and acceptance is mimicry because “in an attempt to escape subordination, mimicry plays a key role insofar as strong entanglements between different symbols are constructed in a way that generates new categories and also new forms of enacting masculinity” (Aboim & Vasconcelos, p.276).

It is indisputable that some adopt the strategy of feminizing subordinate culture, one of the crucial instruments of Western hegemonic masculinity, among immigrant Arab men trying to imitate Western masculinity and gain a place for themselves. Feminizing the religion of Islam, a prominent indicator of Arab culture, and developing a secular perspective and turning to science and technology, an essential product of Western hegemonic masculinity, is a preferred strategy for acceptance since “the colonial vision of European masculinity as the superior western identity can only be sustained through the feminization of indigenous values” (Prianti, p. 701). Exhibiting an Islamophobic attitude like some of the local people in the host culture, trying to move away from the Arab identity by despising the native culture, and displaying a Western and secular attitude, unlike some immigrant Arabs, are essential reflections of mimicry on the immigrant Arab masculinity. The effort to break away from the native culture and develop a Western understanding does not solve the problems; on the contrary, it triggers immigrant masculinity crises because mimicry is only an illusion. It is not enough to make immigrant men a part of Western hegemonic masculinity. Being aware of this, immigrant masculinity strives to make a difference and attract attention. This difference is “mainly constructed through the body and sexuality as a sort of weapon of true manhood” (Aboim & Vasconcelos, p.272). The effort to create exotic immigrant masculinity with Western views makes a hybrid type of masculinity. This hybridity often results in inextricable masculinity crises and will seriously affect the next generation of immigrant men.

On the contrary, the existence of immigrant men who defy Western hegemonic masculinity and adopt a toxic and marginalized masculinity model is too common to be underestimated. Migrant Arab men, wholly or partially closed off to adaptation, are reluctant to give up the hegemonic masculine role that the Global South has provided them and strive to maintain this power in their new homeland. Although completely ignoring the local society and culture by living in small communities where cultural belongings such as Islam come to the fore, partially makes it possible to maintain power within the established small and isolated community, it cannot wholly eliminate white masculinity, which is the dominant power of the society in which one lives. Therefore, it is a fact that immigrant masculinity crises are inevitable in both ways.

The different types of immigrant masculinity crises mentioned above are often reflected in contemporary immigrant literature. A remarkable work reflecting the identity and masculinity crises experienced by immigrant Arab men is Syrian-English author Robin Yassin-Kassab's novel; *The Road from Damascus*. The book, first published in 2008, begins with Sami Traifi, who is of Arab origin living in England and wants to go to Damascus to investigate his family roots. Sami, who lives in an unhappy marriage and cannot get rid of uncertainties in his academic career, has great admiration for his father, Mustafa, a successful and respected writer, but cannot build a career like him. He is about to face family secrets and the truth about his father when he sees his forgotten uncle in Damascus again in a dark room after several years.

The novel tells the story of a Syrian dissident who returns to Damascus after living abroad and becomes caught up in the political turmoil of the Syrian civil war. The book explores themes of revolution, betrayal, and identity, and offers a glimpse into the complex political landscape of Syria before and during the civil war. It is a story of how the world of a young intellectual, one of a new generation of Syrian writers and journalists, is turned upside down by the revolution of 2011 and its aftermath.

From the very beginning of the novel, Sami's admiration for his father Mustafa is often emphasized. Professor Mustafa Traifi, the author of *The Secular Arab Consciousness*, comes across as a severe Islamophobe despite his Muslim family root. Mustafa, who targets everything that science and technology cannot explain and harbours an obsessive hostility towards them, raises his son Sami in this perspective. Sami's mother, Nur, is a conservative Muslim. Mustafa is seriously disturbed by this and is very afraid that Sami will grow with an Islamic understanding. He wants to raise Sami from a Western secular point of view, and accordingly, he describes Islam as mythology and sees it as stories that helpless women need to believe.

Show me a jinn. Measure me a jinn. Weigh one. Can you? We want logic in this house. Two plus two equals four. It can never equal five. That's how we talk here.' Then he would quote Qabbani's 'Stupid Woman'. (Yassin-Kassab, 2008, p. 42)

Mustafa's strategy to feminize Islam is not simply out of islamophobic anxiety, of course. The effort to become a part of Western masculinity through science and logic necessitates suppressing Mustafa's subordinate masculinity. Proving that he is a 'real man' and can defend his endangered masculinity as an immigrant is through feminizing Islam, an important symbol of his immigrant identity.

Poor immigrant men are not powerful if we define power in materialistic terms, but their global subordination does not inhibit them from aspiring to power, which they try to demonstrate and enact, particularly in relation to women but also to other men, through complex strategies (violence, for instance) and discourses. (Aboim & Vasconcelos, p.269)

For Mustafa, feminizing Islam means emphasizing its illogicality by approaching it as superstition and assigning a female-specific feature, unlike Western masculinity, which is representative of science because, like all masculinities, immigrant masculinities are "socially constructed, produced, and reproduced" (Connell, Hearn, and Kimmel, 2005, p. 3). To be meaningful, they must be embodied with their opposite. Feminizing Islam is vital in this respect because feminizing a religion that symbolizes immigrant identity and places it in the opposite category gives a chance to create a masculine identity.

Mustafa is so obsessed with masculine power as an immigrant that he sees every perspective of life as a means to achieve power. He says that Islam will not help in this regard, so Arabs do not need religion to be strong like the West. At the same time, "he saw the Islamic period as a falling off from previous glory" (p.40). This is how he grounds his Islamophobic thoughts. The crisis of masculinity he tries to suppress reveals itself in his comments about religion throughout the novel. He insists that the way to have masculine power and domination is to contribute to material culture, that is, to Western philosophy. Religion is the biggest obstacle to power for Arabs.

All this false consciousness. All this focus on the unseen. All this superstition and bloody otherworldly stuff. It's out of character for us. We should be a people of worldly power. We should be contributing to material culture, as we did before. (p. 40)

Mustafa tries to find a place in hegemonic masculinity as an immigrant. He builds an Arab nationalist and secular identity and claims that Arabs were more civilized than Ancient Greeks, the root of Western

culture. In this way, he tries to overcome his subordinate masculinity. He expresses that “any Arab could feel pride simply by observing the stars. It was Arabs before Greeks who had navigated by their light” (p. 39).

Although Mustafa sees himself as secular, he reflects the Arab patriarchal structure. He does not respect his wife Nur's views on religion and lifestyle and does not even allow Nur to practice Islamic rituals in the family and in the presence of her son, Sami. Like a strict dictator, he wants to keep all house control and impose his ideas on others. He tries to raise Sami with his thoughts as if he were only his son and make him an individual like himself, pushing Nur entirely out of this process. As stated before, “patriarchal gender relations are not only linked to a specific interpretation of religion but could be applied to non-Muslim Arabs as well” (Bosch-Vilarrubias, p.48). When Mustafa's patriarchal approach is assessed in this context, it is not surprising and makes deep masculinity crises even more visible.

When his mother had visitors and dared to roll out her prayer mat with them. Mustafa slammed doors and played Egyptian dance music as loud as the stereo would allow, screamed ‘For God’s Sake!’ – in English, so that it wasn’t an invocation of the supernatural but an entirely realist expression of bad humour. Sami, swirling in a vertigo of shame and self-loathing, observed his mother from the height of his disdain. The worst of it was, he felt an urge to jump. (p.43)

Mustafa's subordinate masculinity and Arab patriarchal approach cause him to clash with Nur about religion, but the most crucial point here is Sami's position on this issue. Sami is caught in the middle of the Muslim Arab identity his mother maintains and the modern and science-based worldview required by the Western hegemonic masculinity that his father tries to be a part of. His mother desperately tries to teach Sami about Islam, but Mustafa is very strict. As expected, “women and younger males are socialized into patriarchy within a power structure that establishes them as inferior to the patriarch, thus perpetuating the patriarchal structure” (Bosch-Vilarrubias, p.49). Sami chooses his father as a role model and grows up with his ideals. Mustafa raises Sami as an Islamophobe like himself, and he wants to be an academic like his father and contribute to the secular Arab culture. In this way, he dreams of generating ideas and having power based on science. “Mustafa Traifi who’d shown his son the stars, taught him his history, protected him from womanly superstition, planned for him a career” (p. 14). Sami appears in the novel as an immigrant male who inherits his father's masculinity crises and identity problems.

After his father's death, Sami cuts off all ties with his mother “because she hadn’t talked to his father, even when he was dying, and because she’d betrayed his father’s secularism by wearing a hijab” (p. 13). In this way, he hopes to break free from his immigrant identity and become a part of white hegemonic masculinity, just like his father. Developing a secular and exotic Arab identity, Sami plays the role of an immigrant male adapted to the West.

Sami had grown up on the simple, revolutionary language of Nizar Qabbani, language which smashed both literary and social conventions. This was particularly important. Its eroticism, secularism and defiance all contributed to the sexiness of Sami’s Arabism. And Mahmoud Darwish, national poet of Palestine, was a further source. Sami would gloweringly recite Darwish in Arabic to the bar girls. (p. 16)

In this image, he meets his wife, Muntaha. She is the daughter of an Iraqi Muslim immigrant family. Muntaha, who has a modern outlook, catches Sami's attention, and they get married, but over time, Muntaha's conservative views disturb Sami. The couple's marriage gradually begins to evoke the relationship of Mustafa and Nur, and Muntaha's decision to wear a hijab puts their relationship in serious trouble. The moment they go out together for the first time after Muntaha starts wearing a hijab

is an excellent opportunity to examine the patriarchal Arab understanding that Sami inherited from Mustafa and the migrant masculinity crisis he tries to hide.

Sami supposed they must look like a proper Muslim couple, what with the hijab, Muslims out on dark business, their trauma children and a string of austere relatives left behind in an unfurnished overcrowded room. Four or five children already, that's what it probably looked like. These two Muslims at large. Sami was thirty-one years old. He reflected on this. In his mind's eager eye he looked twenty, at a stretch twenty-two. Twenty-two next to Muntaha – Muntaha aged, in reality, twenty-eight, and in a hijab. Did he look younger than her, then? Unlikely. Her skin was unravaged, her eyes fresh, while his bore the marks of nicotine, alcohol, insomnia, oversleep. Un-Islamic capillary damage. He hoped that was apparent, the un-Islamic part. (p. 76)

The fact that Sami conveys these thoughts from an orientalist point of view does not want to be seen as an immigrant and hopes that his un-Islamic personality will be visible since Islam, which was feminized in his mind by his father, poses a threat to his masculinity. On the other hand, the loss of control in the family and the inability to impose the religious prohibitions in the family that his father had accomplished put the secular and patriarchal Arab identity, which he inherited from his father, at a dead end. Wikan (1984) suggests that “for a man's honour is dependent also upon the behaviour of his women—or rather, on the repute of his women in the public world of a number of acquaintances, and a host of strangers within which they move” (p. 642).

Muntaha's ideas that contradict Sami's views are essential points that deepen the masculinity crisis for Sami. As mentioned earlier, Sami, who cannot meet the requirements of the Arab patriarchal understanding in which it is crucial to be a provider as a man in the family, cannot also assume a dominant role intellectually, and Muntaha's ideas pose a threat to Sami. Sami, who could not progress in his academic career and could not get a job and earn money, attributes his inability to influence Muntaha to this situation. For example, in their arguments about wearing a hijab, Muntaha says, “Sami Traifi, you aren't a man. You're a contradiction” (p. 72). Muntaha, aware of the illusion of being a part of the Western hegemonic masculinity inherited from Sami's father, wants to break Sami's Mustafa idol in his head. Still, also, she is aware that she is perceived as a threat while doing this.

She knew she was a challenge for him. Just by being herself, a bit Iraqi, she unclothed him of his symbols, stripped the power from the idols which were visible in his flat – the signs of his Arabness, the kuffiyehs and the gellabiyas which he used to impress English people. Seeing him floundering a little, wondering how to talk to her, how to behave, was very flattering. He tried hard. (p.64)

The immigrant male models drawn in Yassin-Kassab's novel are not limited to Mustafa and Sami. Unlike Mustafa and Sami, who turned their backs on and feminized their core cultural values with the hope of becoming a part of Western hegemonic masculinity, immigrant Arab identities, who took a confrontation with Western domination and saw Islam as a means of radicalization, were also elaborated in the novel. The novel, which touches upon the psychological effects of the 1991 Gulf War on Arab immigrants, also includes characters representing the developing and changing Arab immigrant identities in this way. Muntaha's brother Ammar, who comes from an Iraqi immigrant family, is one of these characters. At the beginning of the novel, Ammar, who is trying to struggle with the reflections of the Gulf War in the West, as well as the depression of adolescence, is to develop an identity that is compatible with Western culture and tries to hide its Arab background, just like Sami. “The war had its effect on Ammar too. He went from a lispng Anglo–boy into dungeons and dragons and maths to some kind of counterfeit gangster. Started saying ‘yo’ instead of hello and ‘negative, motherfucker’ instead of no” (p. 65).

However, the end of this effort to keep up does not result in an Islamophobic masculinity crisis like Sami. Unlike Mustafa and Sami, Ammar develops a conservative Muslim identity later in life and creates a male role in the isolated immigrant community. It is easier for Ammar to cling to the masculine domination of Islam than to become a part of Western hegemonic masculinity hopelessly. In this context, Yassin-Kassab also includes details that reflect the patriarchal understanding of Islam. The part that explains how Muntaha and Ammar will share the inheritance after the death of their father, Marwan, also clarifies how Islamic masculine domination works.

Marwan had arranged everything according to the letter of Sunni inheritance law. That is, Hasna took an eighth of his wealth, and the rest was split two to one between Ammar and Muntaha. In the event of Muntaha divorcing, Ammar would become financially responsible for her. Sons inherit twice the share of daughters because sons must provide for their families, while a woman's money remains her own. Islam works when men are noble. (p. 154)

The effort to create independent domination under Western domination inevitably breeds conflict and hatred. On the one hand, Islam, which is feminized as the other, tries to preserve its patriarchal hegemony. On the other hand, Muslim immigrant masculinities also develop a toxic masculinity role at this point. This model, which is dominated by the language of hatred and violence, is remarkable in terms of serving radical Islam. As Rehman points out (2003), "Islam is increasingly viewed as a violent religion, endorsing suicide bombing and terrorism" (p. 218). The role of toxic Islamic masculinity among the reasons for this is an undeniable fact. Ammar is a clear representative of this toxic masculinity in the novel. The reactions of Marwan and Ammar after an argument between Sami and Ammar are essential in exemplifying this hate speech.

'Pimps,' spluttered Marwan. 'Sons of pimps and dogs and whores.' As Sami left the room he heard Ammar's attempt to soothe: 'The Jews, Baba, I know. Don't worry. Justice is coming. Don't worry yourself. God is greater than them'. (p. 80)

Western hegemonic masculinity unequivocally serves colonial needs. Western masculinity strives to embed an understanding of Western norms to dominate the colonized culture and silence possible dissenting voices. As discussed above, the shortest way to this is to marginalize and feminize local cultures. Islam, one of the most prominent symbols of the Global South, is no exception. Although Islam has a patriarchal system in itself, its feminization by Western masculinity causes severe masculinity crises in Islam, glorifying men. These Arab masculinity crises are experienced more visibly, especially in immigrant Arab men, because they strive to be a part of hegemonic masculinity to maintain their superior and provider characteristics in their new society.

Mustafa's experiences as an immigrant are characterized by feelings of isolation, alienation, and homesickness. He struggles to adapt to life in the UK and find a sense of belonging in his new home. He also deals with discrimination and racism, and has to confront the stereotypes and prejudices that people have about Arab men.

The novel also explores the theme of masculinity and how it is affected by Mustafa's experiences as an immigrant. His sense of masculinity is deeply rooted in his Arab culture and tradition, where men are expected to be strong and protectors for their families. As an immigrant, he struggles with the feeling that he has failed to live up to these expectations, as he is not able to provide for his family in the way he would like to.

Mustafa's experiences of displacement and dislocation also affect his sense of identity. He is caught between two cultures, unable to fully embrace either one. This leads to a sense of confusion and uncertainty about who he is and where he belongs.

Overall, the novel offers a nuanced and complex portrayal of the experiences of immigrant Arab men, highlighting the ways in which their lives are shaped by issues of identity, masculinity, and belonging. The characters Mustafa and Sami created in the novel successfully exemplify the situations mentioned above. Feminizing Islam through mimicry and displaying an Islamophobic attitude, Mustafa acts with the hope of being a part of hegemonic masculinity and the power it brings. Whether Mustafa has achieved his goal becomes secondary as his son Sami inherits his father's masculinity crises and identity confusion. But Sami's unsustainable mimicry effort and his changing attitude towards Islam towards the novel's end answer the question. One of the critical points here is the effect of the Arab masculinity crises and the feminization of Islam mentioned in the novel on strengthening radical Islam and fuelling the Oriental-Occidental conflict. When evaluated in this context, the works of Eastern-origin authors such as Yassin-Kassab that emphasize immigrant masculinity crises are precious in addressing the source of disputes stemming from gender roles in Western society and making the problems more visible. In addition, critical masculinity studies, which are essential in providing a different perspective on Islamophobia and immigrant hatred, which are increasingly felt in Western societies, stand out as a discipline worth studying in the future as it offers alternative explanations for immigrant identity crises.

References

- Aboim, S. & Vasconcelos, P. (2014). Displacement and Subalternity: Masculinities, Racialisation and the Feminisation of the Other. *All Equally Real: Femininities and Masculinities Today*, pp. 267–277., https://doi.org/10.1163/9781848883178_026.
- Bosch-Vilarrubias, M. (2016). *Post-9/11 Representations of Arab Men by Arab American Women Writers: Affirmation and Resistance*. Peter Lang.
- Connell, R. W., Hearn, J., & Kimmel, M. S. (2005). *Handbook of Studies on Men and Masculinities*. Thousand Oaks: Sage.
- Donaldson, M, et al. (2009). Men, Migration and Hegemonic Masculinity. *Migrant Men Critical Studies of Masculinities and the Migration Experience*, Routledge, New York, pp. 210–217.
- Inhorn, M. C. (2012). *The new Arab man: Emergent masculinities, technologies, and Islam in the Middle East*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kabesh, A.T. (2013). *Postcolonial Masculinities: Emotions, Histories and Ethics* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315601632>
- Nyawalo, M. & Asante, M. K. (2011). Postcolonial Masculinity And Commodity Culture In Kenya. In R. L. Jackson & M. Balaji (Eds.), *Global Masculinities And Manhood* (Pp. 124–140). University Of Illinois Press.
- Prianti, D.D. (2019). The Identity Politics of Masculinity as a Colonial Legacy, *Journal of Intercultural Studies*, 40:6, 700-719, <https://doi.org/10.1080/07256868.2019.1675612>
- Rehman, J. (2003). Islamophobia after 9/11: International Terrorism, Sharia and Muslim Minorities in Europe – The Case of the United Kingdom, *European Yearbook of Minority Issues Online*, 3(1), 217-235. doi: <https://doi.org/10.1163/221161104X00129>
- Wikan, U. (1984). *Shame and Honour: A Contestable Pair*.
- Yassin-Kassab, R. (2008). *The Road from Damascus*. Hamish Hamilton.

76. Dispersal of time and trauma in postmodern novel: *Slaughterhouse-Five*¹**Samet KALECİK²**

APA: Kalecik, S. (2023). Dispersal of time and trauma in postmodern novel: *Slaughterhouse-Five*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1239-1252. DOI: 10.29000/rumelide.1285894

Abstract

Wars cause trauma and disruption of temporal sequencing, leading to fragmentation of memory in survivors. This fragmentation leads to negative changes in the victims' posttraumatic relationships and character traits. Kurt Vonnegut's *Slaughterhouse-Five* (1969) is a novel about war trauma in which WWII is satirized with the use of a nonlinear narrative and post-war traumatic self. The novel presents to the reader how an innocent man survives in a drastic war atmosphere by chance and how his life changes after the war in both a playful and critical manner. Although *Slaughterhouse-Five* broadly delineates the theme of the destructiveness of war, specifically Vonnegut draws attention to the distorted memory of a traumatized young man with an ironic stance. Thereby, presenting the reader an opportunity to delve into a mind in which the compulsory conditions about temporality and liminality are abolished, Vonnegut turns his narrative into a play that reflects both joy and suffering owing to the collapse of sequence in time. Making extensive use of the means of metafiction, the author reveals his war experiences and the hidden sides of WWII. Therefore, this study aims to analyze Vonnegut's ironic approach to war trauma, distorted perception of time, and their reflection on fiction in a postmodern sense.

Keywords: Trauma, distorted memory, nonlinear time, *Slaughterhouse-Five*, Kurt Vonnegut.

Postmodern romanda zaman ve travmanın dağılışı: *Mezbaha Beş***Öz**

Savaşlar travmaya ve zamansal sıralamanın bozulmasına neden olarak hayatta kalanlarda hafızanın parçalanmasına yol açar. Bu parçalanma da kurbanların travma sonrası ilişkilerinde ve karakter özelliklerinde olumsuz değişimlere neden olur. Kurt Vonnegut'un *Slaughterhouse-Five* (1969) adlı eseri, İkinci Dünya Savaşı'nın doğrusal olmayan anlatı ve savaş sonrası travmatik benliğin kullanımıyla hicvedildiği bir savaş travması romanıdır. Roman, çetin bir savaş ortamında masum bir adamın tesadüfen nasıl hayatta kaldığını ve savaştan sonra hayatının nasıl değiştiğini hem oyunsal hem de eleştirel bir dille okuyucuya sunar. *Slaughterhouse-Beş*, savaşın yıkıcılığı temasını geniş bir şekilde ele alsada, özellikle Vonnegut, ironik bir yaklaşımla genç bir adamın travmatize edilmiş yaşamına ve onun çarpık hafızasına dikkat çeker. Vonnegut böylece okuyucuya zamansallık ve mekansallığa dair zorunlu koşulların ortadan kalktığı bir zihni inceleme fırsatı sunarken, anlatısını doğrusal zamanın çökmesi nedeniyle hem sevinci hem de ıstırabı yansıtan bir oyuna dönüştürür. Üst kurmacadan da yoğun bir şekilde yararlanan yazar, savaş deneyimlerini ve İkinci Dünya Savaşı'nın gizli kalmış yanlarını ortaya koyar. Bu nedenle bu çalışma, Vonnegut'un savaş travmasına ironik

¹ The present article is an extended and revised version of my paper presented at I. International Conference on Academic Studies in Philology (Bandırma Onyediy Eylöl University).

² Dr. Öğr. Üyesi, Bitlis Eren Üniversitesi, Fen Edebiyat Faköltesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü (Bitlis, Türkiye), s.kalecik@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5494-6470. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285894]

yaklaşımını, bozulan zaman algısını ve bunların kurguya yansımalarını postmodern anlamda incelemeyi amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Travma, hasarlı bellek, doğrusal olmayan zaman, Mezbaha Beş, Kurt Vonnegut.

Introduction

Slaughterhouse-Five or The Children's Crusade, A Duty-Dance with Death (1969), written as an experimental fiction about the criticism of WWII, lays bare the complex psychological condition of a naïve young man who witnessed the Dresden bombing in 1945 and his adaptation to casual life. "Centered on his capture and imprisonment by the Germans during the waning months of World War II, *Slaughterhouse-Five* (1969) is Vonnegut's signature achievement" (Sumner, 2013, p. 123). The novel discloses the fragile and traumatic view of a young chaplain assistant whose life was greatly affected by WWII. In the novel, regarded as one of the major canonical texts of postmodern literature, the author scrutinizes the appalling condition of man in the war and post-war period with not just comic but most of the time sarcastic manner. Besides, in the novel, Vonnegut presents new perspectives regarding war trauma and the fluxional concept of time after a ferocious campaign that dramatically influenced the lives of people who were psychologically wounded and conceded to the casualties. Particularly, the author strives for accentuating that the traumatic self is unshielded and open to change concerning the perception of time. In line with this, the matters related to traumatic self like memory and post-war psychology are presented critically with the problematic approach to the nature of time and its perception which is liable to transform because of unavoidable circumstances. Furthermore, Vonnegut perceives time as a space of free travel and he dissolves the solidity, and boundaries of time in the novel. Thereby, presenting the reader an opportunity to delve into a mind in which the compulsory conditions and limitations about temporality and liminality are abolished and turn into a play that shows both joy and suffering of Billy Pilgrim owing to the collapse of time sequence, Vonnegut fictionalizes his wartime experiences and the hidden side of the WWII with a metafictional style. Therefore, this paper aims at dismantling how Vonnegut deals with the distorted meaning of time, which is caused by trauma and results in unresponsiveness in a tragicomic postmodern novel.

Among the contemporary American writers, Kurt Vonnegut's life is perhaps one the most reflected in his literary works. Before being a renowned writer, Vonnegut, who was born in Indianapolis in 1922, studied biochemistry at Cornell University. "Having enlisted in the U.S. Army in November 1942, a few months before he actually left Cornell, Vonnegut was sent to basic training in 1943" (Farrell, 2008, p. 5). Similar to the writers who actively took part in the war, Vonnegut also was destined to witness the devastations and the tragedies of the war, which had a significant influence on his literary output.³ As literary critics agree that the most critical event that changed and shaped the literary style of Vonnegut was WWII because he was taken as a prisoner of war by the Germans at the end of the war and was taken to a camp in Dresden, Germany. The Dresden attack might be regarded as one of the last and the most controversial actions of the allied bombers in terms of timing and location. However, when Vonnegut was a war prisoner, Dresden was bombed by Allied Air Forces, and though the specific numbers were not accurately confirmed, approximately 25,000, in some accounts 200,000 innocent civilians died. In a letter that he wrote to his family on May 29, 1945, Vonnegut claims that "On about February 14th the

3 For writers who took part in the war in one way or another, the representation of war in a literary text, rather than a painter's depiction of an object and an event on his canvas, means questioning the destructions and changing social dynamics caused by the war, and showing what these sufferings can lead to for people from all walks of life who take part in the war (Kalecik, 2021, p. 27).

Americans came over, followed by the R.A.F. Their Combined labors killed 250,000 people in the twenty-four hours and destroyed all of Dresden- possibly the world's most beautiful city" (Vonnegut, 2011, p. 794). For that reason, Vonnegut, who thought that the Dresden bombing was a shameful event, and that the American state covered it up for a long time, wrote a novel about the atrocities of war for the sake of warning the next generation and the whole world against the massacres and death of the civilians. Therefore, it is possible to infer that Vonnegut's own experience of war, and observations feed his literary side as he stimulates a discussion about a historical event.

Not surprisingly, Vonnegut outbursts his traumatic experiences to his style, and he obtains an experimental outlook while creating his works. He is "[r]egarded as a major postmodern novelist, his constantly innovative explorations of narrative structure, the politics of representation, the destructiveness of technology, the art world and nature of comedy, have elevated him to the first rank of American writers" (Klinkowitz, 2000, p. 345). Being an innovative writer who pretends to have nothing meaningful to tell about a world war-at least as he stressed in the novel a couple of times-, Vonnegut embellishes and enriches the scope of the discussion of *Slaughterhouse-Five* with his employment of flashbacks, flash-forwards, non-linear and non-sequential use of time. Therefore, although the novel invokes the impression that it is fiction written with randomly selected structures at first reading, its condensed meaning is hidden beneath the selection of words and phrases that depict a traumatized self. In this sense, Vonnegut poignantly prefers a corrugated narrative that contributes to the perceptions of the historical events that should seriously be reconsidered. For that reason, the writer allows the unusual protagonist of the novel, Billy Pilgrim, go to and fro between past and present in the narrative for the sake of depicting mental disorientation, which is the most noticeable effect of war.

In line with this, in *Slaughterhouse-Five*, Vonnegut opens a discussion and gives a chance to the reader to reconsider the truth about the pre and post-war period and its disturbing influences on both the protagonist's and the society's cultural and intellectual background. He humorously criticizes the war as a destructive phenomenon whose prolonged consequences dramatically influence victims in unredeemable aspects. However, what makes Vonnegut's novel different from other war novels is his employment of the sarcastic tone of the narrator as a writer. As a conscious novelist, the author establishes the passive struggle of an ordinary man who faces up to unusual and unheroic events in and after the war with an eclectic style violating the boundaries of fiction to openly indicate that what is narrated does not deserve respect. Todd F. Davis (2006) argues that "Vonnegut offers a new kind of fiction, a paradigm of postmodernity that allows the author to struggle with philosophical ideas concerning our condition in a form that reflects this very struggle" (p. 6). Furthermore, complexity and nonlinear narrative time strengthen the tone of the novel as a trauma story that limns the loss of integrity in consciousness. Therefore, Vonnegut changes the concept of time, and he lays bare that time is a scattered entity on which a traumatic self does not possess stable control. He brings together the characteristics of autobiography, satire, historical fiction, and science fiction in his work but his depiction of history and traumatic memory is much more conspicuous. For that reason, it is highly possible to conceive *Slaughterhouse-Five* as a postmodern historical satire in which Vonnegut creates his own story by blending his real memories with a schizophrenic time sequence to give a different insight into how world wars should be understood and evaluated.

Donald B. Veix (1975) states that *Slaughterhouse-Five* "[s]ays things about our society, real things, in a very funny way. Structurally, it is contemporary in the way that the past, the present, and the future drift and blur together" (p. 25). The use of time in the novel refers not only to a span in the structure of experimental fiction but also to the schizophrenic psychology of a traumatized person because there is

not any limitation among the time shifts. Also, this indecisive condition invokes the idea of relativity of time, which may cause a captivation for the protagonist. As a chaplain assistant, he does not play a heroic role in the war with his absurd attitude and that makes him an outsider figure among other soldiers. In other words, although Billy Pilgrim is free of the limitations of temporality in his imagination, he has to face up the difficulties that his mind urges him in daily life and he cannot cast aside the traumatic experiences and fears of war. For that reason, Billy is not able to live in the present and he cannot imagine and design his future with his conscious decisions. The gates of time are mixed in his imagination, and though he looks like a businessman in post-war years, his memory is frequently interrupted by his fears which are mostly related to the fear of death and injury. Although Billy Pilgrim had survived WWII, he had to bear the crumbles of his drastic memory in his new life after the war. As the novel discloses, it is revealed that Billy is a character who is “unstuck in time”, but he cannot control his memory, and he daydreams as a way to escape from the realities (Vonnegut, 2016, p. 19,35).

Trauma and Time Perception in *Slaughterhouse-Five*

The reality is such an indefinite and undecidable subject that discussions on it continue in various branches of art. Postmodernism is always in pursuit of the representation of what is extreme in life. Hence, it is possible to comment that the usual but non-habitual things are likely to be portrayed quite openly in postmodern texts such as death, trauma, and alienation. Since postmodern literature is considered as crisis literature which is against all kinds of standards and dogmas, it is natural that postmodern literary fiction deals with themes and characters excessively in dismal and extraordinary situations. Although it might be a broad generalization to name it as crisis literature, the novelists entitled as ‘postmodern’ vocalize what seems unspeakable and unable to be portrayed because his/her discourse should be discordant with both social and moral codes for the sake of making a revolutionary attempt. In other words, they consider literature, especially novels as a space of free speech in which hegemony, control of society, history, and policy are abolished. Thus, what remains in the works of postmodern writers is the limitless and uncontrolled traits of imagination and “pure and random play of signifiers” (Jameson, 1992, p. 96). The destructive side of this literature appears at that point because the purpose of postmodern literature (if any) endeavours to define itself without any root or starting point.

However, this falsified method of definition is away from reaching a specific point of finding an accurate picture of contemporary society, man, and art as well. Postmodern writers approach even the most severe subjects playfully but this does not mean that they underestimate the subject they deal with. It is a mere digression from the previous methods and styles to strengthen its effect of experimental narrative on the reader who should be considered as postmodern too. For that reason, almost every postmodern writer is actively interested in a complex theory in his work. Without a doubt that Kurt Vonnegut is one of the essential representative novelists of postmodern literature since he is perceived as an “experimental writer” who deals with the idea of reality in a playful manner as befitting the postmodernist argument that the truth is subjective and it depends on individual experiences and thoughts (Marvin, 2002, p. 16). Although Linda Hutcheon (2004) considers the novel as a “blend of war documentary and science fiction”, it proposes deeper insights into temporality and the representation of reality (p. 44). Also, Vonnegut questions the real behind the form of truth, which appeared as an objective thing. However, in *Slaughterhouse-Five*, trauma and the concept of time are the intrigue theories blended with satire and black humour.

In the Merriam-Webster Dictionary trauma is defined as “an injury (such as a wound) to living tissue caused by an extrinsic agent and a disordered psychic or behavioral state resulting from severe mental or emotional stress or physical injury” (Merriam-Webster Dictionary 2021). In line with this, considering the preliminary definitions of trauma, the focus was on the physical wound but later than in the 19th century, the definitions encapsulated psychological wounds which reiterate and affect the lives of trauma victims. Events like death, separation, rape, murder, environmental disasters and war inscribe enduring memories that distort the witness’s equity of emotions and actions. On the condition that one’s sense of security is jeopardized, he/she feels intensely confused and this enforces him/her to create a sense of helplessness. Therefore, trauma victims intermittently suffer from rather persistent symptoms such as anxiety and distress and as a negative consequence, they cannot continue their life as psychologically healthy individuals.

Trauma studies fundamentally deal with psychological aspects of the trauma such as language, memory, and identity. Born as a reaction to unusual incidents, trauma is a phenomenon discussed in sociology, psychology, and literature. When the modern trauma studies were considered to have been initiated in the 1990s, they basically focused on Freud’s approach to the “trauma that imagines an extreme experience which challenges the limits of language and even ruptures then meaning altogether This model of trauma indicates that suffering is ‘unpresentable’” (Balaev, 2018, p. 360). As one of the early definitions of trauma, Lindeman highlights that it is “the sudden uncontrollable disruption of affiliative bonds” (Lindeman, 1944, p. 144). Here he suggests that the close relationships of the traumatized is interrupted and the usual connection of him with his/her social relationships deteriorates. The umbrella term trauma was overtly studied by psychologists and it was identified as Post Traumatic Stress Disorder (PTSD), which briefly means a mental disorder stems from a traumatic event such as an accident, war, abuse, death, etc., first coined in 1980 with the third edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III) published by the American Psychiatric Association (APA, 1980).

As in substantial models on the human psyche, Sigmund Freud can be counted as the fundamental theorist who analyses the main sources and structure of psychological trauma with his studies such as *Beyond the Pleasure Principle* (1920) and *Moses and Monotheism* (1939). Following Freud, trauma studies gained a more comprehensive outlook with the other disciplines of humanities such as history and literature which manifest themselves with the studies of Cathy Caruth, Shoshana Felman, and Geoffrey Hartman. In her book *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative and History*, Cathy Caruth has a new perspective with limited substantial studies on trauma by investigating language and silence moments. Caruth has noted that, having read *Gerusalemme and Liberta*, Freud realized that “the experience of trauma repeats itself, exactly and unremittingly through the unknowing acts of the survivor and against his very will” (1996, p. 2). Further, she reinterprets Freud’s reading of Tasso’s poem from *Beyond the Pleasure Principle* and expands the limits of the structure of trauma. According to Caruth, trauma, which means bodily wound in ancient Greek, is a wound in the mind that cannot heal easily like a physical scar but “haunts the survivor later on” (1996, p. 4). Therefore, she reminds that trauma cannot be oversimplified because it is not an ordinary pathological condition but a repetitive and obstinate phenomenon. Being conscious of the unclear points in the structure of trauma Caruth aims at investigating in a large context certain texts except for Freud’s writings such as Hiroshima Mon Amour and Lacan’s philosophical studies. However, Caruth defines trauma as “an overwhelming experience of sudden or catastrophic events occurs in the delayed, uncontrolled repetitive appearance of hallucinations and other intrusive phenomena” (1996, p. 11). She claims that a ‘soldier’ with repetitive ‘nightmares’ is an example of the very common image of contemporary reference for trauma (p. 11). More importantly, the idea that the survivors of traumatic events have some serious problems with the

perception of time except for serious and repetitive emotional neurosis and disorders were claimed by Caruth who states that trauma is “a shock that appears to work very much like a bodily threat but is in fact a break in the mind’s experience of time” (1996, p. 61). Additionally, although she continues with a traditional model for the understanding of trauma as a belated and unspeakable event that disrupts and dissociates consciousness, “the emphasis in Caruth’s model on the intrinsic relationship between the individual and cultural group as well as the dissociative and silencing effects of trauma continues in criticism [...] but widens the theoretical framework to include feminist, race, and postcolonial theory” (Balaev, 2018, p. 365).

In psychology literature trauma victims’ time perceptions are distorted because the tragic event that the victim experienced recurrently influences both cognitive and emotional conditions. The trauma victim continually goes back to the past but he/she remembers the past with either scattered images or less detail compared to a psychologically healthy individual. As R.D. Stolorow (2007) puts it, there is a discrepancy between a healthy individual and the victim of trauma since he/she discerns presence regardless of the sheer borders of ordinary living, and “it is in the sense that the worlds of traumatized persons are felt to be fundamentally incommensurable with those of others, the deep chasm in which an anguished sense of estrangement and solitude takes form” (p. 16). A traumatized person is alienated both from society and his own self. Moreover, the basic limit of everyday living that the individuals apply for in order to organize their actions and use as an auxiliary element that shapes sequencing personal history and identity, time, discerned with scattered slices in the mind of a traumatized one. As Balaev (2018) argues “[t]he dissociative break in time causes both the emotional suffering and the inability to identify or “locate” the meaning of the event” (p. 365). Therefore, “in the region of trauma all duration or stretching along collapses, past becomes present, and future loses meaning other than endless repetition” (Stolorow, 2007, p. 20).

Being a complex concept on which discussions and research continue, the representations of trauma in fiction tacitly provide insights because as a free space in fictional works, especially writers who become the victims of trauma not only try to depict trauma but also mention the hardships of representing it. However, some novels spawn a distinctive style by being detached from others because they have their entire plot based on the experiences of a traumatized character. According to Michele Balaev, “[t]he term ‘trauma novel’ refers to a work of fiction that conveys profound loss or intense fear on individual or collective levels. A defining feature of the trauma novel is the transformation of self ignited by an external, often terrifying experience, which illuminates the process of coming to terms with the dynamics of memory that inform the new perceptions of the self and world” (Balaev b, 2008, p.150). Also, Anne Whitehead (2004) in *Trauma Fiction* states that “the rise of trauma theory has provided novelists with new ways of conceptualizing trauma and has shifted attention away from the question of what is remembered of the past and why it is remembered” (p. 3).

In this context, his war experience led Vonnegut to be more aware of the ineffaceable adverse impacts of wars. These effects continued in the later years, and many soldiers continued to suffer from both psychological and physiological results of the war as in the case of shell shock. Although physical deformation seems to have a long-lasting and permanent effect on the soldiers, mental deformation influences their later life more than expected because dramatic memories about death, fatal injuries and massacre are so drastic in the victim soldiers’ minds that they have substantial adverse consequences on them considering their adaptation to life in society again. The war trauma victims are so alienated from themselves and their society that it is not conceivable to expect them to maintain their life as psychologically wholesome individuals in their future lives.

When Vonnegut published the novel in 1969, Post Traumatic Stress Disorder had not been coined in psychology literature. Therefore, the novel gives insights into the understanding of people who have witnessed death and survive. “In the self-reflexive first chapter” (Kunze, 2012, p. 46) there is a mirror reflection of Vonnegut himself in *Slaughterhouse-Five* because the novel's narrator is an older man who aspires to write a novel about the war and he intentionally or unintentionally reflects that he has some difficulties remembering the past events accurately. Rather than writing a pure account of what he had witnessed in the war atmosphere, Vonnegut prefers reflecting the dramatic emotions in a humorous and satirical way. During and after the war he tried to emphasize that the people of the triumphant countries did not become aware of the tragic situation in the defeated countries. For that reason, Vonnegut, who had been profoundly influenced by the war trauma, created Billy Pilgrim as his avatar in the novel and he gives the reader a chance to ponder on the trauma that might be considered as an incurable disease disrupting the wholeness of not just individuals but all the society.

Hence, considering the structural aspect of the novel, time and its recognition are impenetrable to define, so Vonnegut offers more than an exceptional understanding of time. On the surface level, it is possible to conclude that the Dresden bombing is a milestone for Billy Pilgrim in the novel, but it is a limited way of apprehending it as ordinary people or the earthlings do. In this regard, for Vonnegut, time is an essential but problematic concept for individuals who had confronted severe disasters such as war, mass killing, poverty, and alienation. However, on one hand, it is claimed in the novel that people confronted with tragedies cannot recuperate from trauma. It can be inferred that deterioration in the understanding of time owing to war and trauma is the focal point of the non-successive time in the novel. On the other hand, Vonnegut puts forth the idea that it is conceivable to view time as a complete unity because its fundamental parts as past, present, and even future may have tightly adhered to each other and it may be perceived not as continual progress but as a newly built singularity.

It is possible to infer in the first chapter that *Slaughterhouse-Five* is a novel about writing a novel on the war which makes it a postmodern novel with historical accounts that helps it be analysed as a ‘historiographic metafiction’ in Linda Hutcheon’s terms (2004, p. 5). To reflect the abnormal psychology of the individuals before and after the war, Vonnegut prefers narrating a soldier’s life in a spatial temporality because he believes that war trauma is a never healing wound which distorts the sense of belonging and perception of time. For that reason, in the novel, Billy Pilgrim is narrated as a character whose control over time is diminished because of war trauma. As Vonnegut describes, Billy becomes “unstuck in time” following his abduction by the Tralfamadorians, - extraterrestrial beings in Billy’s imagination as an effect of his science fiction novels of Kilgore Trout-, and he goes to and fro among some time spans in his life (Vonnegut, 2016, p. 18). Extraterrestrial bodies, who are called the Tralfamadorians in Billy’s mind, have a different understanding of time compared to humans. In other words, time is perceived by the Tralfamadorians as a totality with no beginning and no end, which makes the war hollow and meaningless from their point of view (Vonnegut, 2016, p. 22). However, humans, who have to put up with both psychological and physical difficulties, pretend to go on with their lives as if they have not been influenced by war. The only person who has a different understanding of war is Billy himself contrary to society. Therefore, he is obliged to set up a family in which he tried to lead a different life following the war. Although Billy himself was a POW in Germany, his imprisonment changes shape and it turns him out to be a prisoner afterward. By narrating the events that Billy witnessed in his lifetime, Vonnegut expects the reader that they see the events ignoring the human perception of time and prefer the Tralfamadorians who observe any difference among past, present, and future. Furthermore, Vonnegut aims to explain the events and conditions that must be surmounted during and after the war. For that reason, *Slaughterhouse-Five* is a mirror reflection of a traumatized

self that has lost its authority over the concepts which regulate and make life meaningful. Since time determines the identities and destinies of individuals in real life, it is an indispensable part of the characters in the novel. Vonnegut argues that if the mechanism of linear/regular time is damaged by war trauma as in the case of Billy Pilgrim, one cannot have control over his actions.

At the very beginning of the novel, the narrator or Vonnegut himself like in other metafictional novels attempts to present his intention to convey a problematic story that is closer to fiction than reality.

ALL THIS HAPPENED, more or less. The war parts, anyway, are pretty much true. One guy I knew really *was* shot in Dresden for taking a teapot that wasn't his. Another guy I knew really did threaten to have his personal enemies killed by hired gunman after the war. And so on. I have changed all the names. (Vonnegut, 2016, p. 1)

Vonnegut's narrator or he himself reminds the reader that he is going to reveal a real story with defects. The writer also accepts that not all but most parts of the story are real. He highlights that he changed the names intentionally to present the fictional account of wartime experiences in order to benefit from the power of literature, which opens a free space. Primarily, Vonnegut points out to the reader that what is written is an accurate account of WWII and the novel is in a place between fiction and reality as he writes some parts other than the war. Being an unorthodox writer, he gives clues about the humorous tone of the novel by stating that an ordinary soldier was sentenced to death because of plundering a teapot among the ruins of war, which created a verbal irony because although the military authorities killed many innocent people and stole their life right at war; they give a death penalty to a harmless, simple soldier for breaking a simple rule (Vonnegut, 2016, p. 177).

The narrator casts doubt on his memories of war, so he claims that if the past is to be narrated through fiction, it will lose its credibility as fact and fiction will intertwine. Thereby what appears is an experimental reflection of war whose rational message is transmitted emotionally. Vonnegut also stresses that he initially creates anonymity to increase the tone of the reality of the novel. However, as a metafictional element, Vonnegut asserts his restlessness about the book itself because he cannot write it as quickly as he expects due to his deteriorating memory depending on his old age.

I would hate to tell you what this lousy little book cost me in money anxiety and time. When I got home from the Second World War twenty-three years ago, I thought it would be easy for me to write about the destruction of Dresden, since all I would have to do would be to report what I had seen. And I thought, too that it would be a masterpiece or at least make me a lot of money, since the subject was too big. But not many words about Dresden came from my mind then- not enough of them to make a book, anyway. (Vonnegut, 2016, p. 2)

As befitting the outcomes of trauma that are presented with metafiction, Vonnegut's crippled narrator claims that though he believes that the book about the war in Dresden will provide him money and reputation, he cannot attain his goals because his old age does not provide him with a clear memory to remember such an important event in a detailed way. Therefore, he faces difficulties in writing as he consciously believed that it is harder to give a true account of the past in practice than the theory. For a writer like Vonnegut who desires to reach enormous fame and wealth from a tragic event, grasping the difficulty of bringing back the past events and turning them into a readable unity are the sources of considerable disappointment. "The Vonnegut of Chapter One appears simultaneously obsessed with and oppressed by time, past, and death-particularly death" (Harris, 1976, p. 229). However, he is not aware of the healing power of time which stems from the oblivescence of either distressing or salutary experiences. On the other hand, the writer would like to assert that time relieves his traumatic memory to some extent.

In the novel, Vonnegut as the narrator announces that “One of the main effects of the war, after all, is that people are discouraged from being characters” (Vonnegut, 2016, p.134). The characters in the novel are so superficial that they function as decor and because of trauma, nobody is represented as faithful and refined as well. In *Slaughterhouse-Five*, Billy Pilgrim is portrayed as a weak and powerless man who can be regarded as a representative of the helpless condition of civilians against the war. As the protagonist of the novel, Billy Pilgrim is an awkward time traveller in the mind of the narrator. Even though he is a civilian and not a suitable person for war conditions as a chaplain assistant who does not possess even a proper dress and gun, he survives the war by chance. Since he has no self-control over his actions, Billy invokes a sense of humane sentiment in the other soldiers’ minds. The description of Billy’s physical and psychological conditions is absurd because of their incompatibility with the time and place he is in. Therefore, due to his physical weakness, Billy has become an individual who is alienated and diffident. In the second chapter, he is amusingly described as a physically disabled man whose “shoulders [are] like a box of kitchen matches” (Vonnegut, 2016, p. 26). He is also called a ‘Filthy Flamingo’ because of the lack of proportion of his body (Vonnegut, 2016, p. 27). This physical disadvantage causes him to be a proper part of the team because “he couldn’t even walk-kept bobbing up-and down, up-and down, driving everybody crazy, giving their position away” (Vonnegut, 2016, p. 34). Billy has to bear the other soldiers’ brusque actions for being an inefficient and useless one at war (Vonnegut, 2016: p. 25-27). Other than his physical inefficiency, Billy is also characterized as a sensitive and emotional person who liquidates from all the dreadful circumstances because he has not got a great deal of fear of death. As his surname ‘pilgrim’ implies, Billy, embarks upon a pathological, spiritual, and didactic journey in the war atmosphere. His mythical journey during the war represents the fragmentation and loss of a sense of meaning in life.

Vonnegut suggests a tragic atmosphere by blending comic and even absurd scenes in order to depict and criticize the meaninglessness of WWII. By creating a clownish character like Billy, Vonnegut violates the common understanding of a war hero and puts forth the idea that the war is not a heroic event to be proud of for the common citizens. Therefore, what Vonnegut attempts to highlight in the novel is that the reality is not so epic but tragically absurd one in WWII. Billy is a young man bestowed with the ability to overwhelm harsh conditions at war by chance. His actions and passive attitude towards his environment both at war and afterward create an incongruity that provides laughter. Just as Billy is not only a proper soldier, he also looks like an ordinary citizen who is victimized by the war psychologically. What makes Billy come back to his country after the war is his fear of death which more or less influences his later life. As Simmons (2008) states “[i]n the character of Billy we observe the anti-heroic figure refusing the rules of an unjust society; in this case refusing to fight just because society orders him to. Billy’s is not a petulant rebellion but a conscious and compassionate stance against the war” (p.123). Therefore, Vonnegut portrays a fiction in which all the characters have defects and they are superficial considering that they are not able to change anything positively in their lives.

Considering the characters with defects in the novel, each one of them displays some kind of sympathy in readers’ minds for the fact that they do not live their conscious choices but they are impelled to do manners and actions that they are not accustomed to. Although for some characters, the warfare atmosphere feeds their savage side, which is inevitable to survive in combat, for Billy the conditions of war strengthen depersonalization. Notwithstanding the use of time travel as part of a complicated philosophical outlook, the writer positioned an antihero at the centre of the novel to discuss the structure of time by referring to his deteriorated psychology. As Alan Gibbs (2014) accentuates that “[l]ike Vonnegut, Billy witnesses the devastating fire-bombing of Dresden, which leaves him in a permanently dissociative traumatised state. He is prone to fantasies [...] that he travels, albeit involuntarily, in time,

and is regularly abducted by aliens from the planet Tralfamadore” (p. 56). Vonnegut discusses time in the novel as both real space and psychological space. Furthermore, except for time, Gallagher (2012) posits that “Vonnegut utilizes the anti-hero figure in his work to provide commentary on contemporary society, and in the case of the novels with which we are here concerned to satirize the absurdity of war. Vonnegut's novels celebrate the heroism of the everyman” (p. 76).

Aside from trauma and unusual use of time in the narrative, tragicomic scenes contribute to the postmodern tone of the novel. In line with this, black humour attributes to an author's intentional use of humour in expressing what would initially be considered a situation too drastic and austere to laugh about. The use of black humour accompanied by tragicomedy in the novel functions with the reiterated depiction of meaninglessness in war and death; for example, Edgar Derby's ironic execution by a firing squad due to stealing a teapot from the wreckage of Dresden is among the most tragic and meaningless events reiterated in the novel (Vonnegut, 2016, pp. 1, 4). Although Vonnegut accounts that Derby's death will be the climax in the novel, it functions as an anti-climax because it just left three lines at the end (2016, p. 177). This meaningless death increases the tone of the absurdity of war in the novel. The phrase ‘So it goes’ is reiterated even after every depiction of death in the novel. This can be considered as an expression of futility, helplessness, or the sign that nothing can be done to reverse death.

The scattered pieces of events from different years are the moments in which Billy's self-confidence and his trust in the others around him deteriorated. These moments that are haphazardly distributed in the novel are mostly unfavourable events. To begin with, one of the most critical moments of trauma was when Billy's father threw him into the pool. This event, perhaps, is considered the first trauma which leads him not to trust anybody and to be an inefficient person (Vonnegut, 2016, p. 35). As for the other moments, it is possible to divide them into two as tragic moments in and after the war. The second most traumatic event for the protagonist is his joining the army as a chaplain assistant because he has lack of necessary training for combat. Although the chaplain's assistants were not expected to fight at the front because their military education was insufficient, Billy had to take part in a group of combatant soldiers (Vonnegut, 2016, p. 26). He is usually bullied by Roland Weary who moves with a sense of heroism at war. More importantly, the feeling of inadequacy has made Billy humiliated among the other soldiers. He was convicted by another soldier, Paul Lazzaro, about Roland's death. Also, Billy's family relations, his career plan, his abduction by aliens, being a war prisoner, and even his death include tragicomic elements. Finally, Billy's war buddy from infantry scout, Edgar Derby's death can be regarded as one of the most tragicomic and ironic events since he was sentenced to death even after the war because of plundering a teapot that he found among the ruins of Dresden (Vonnegut, 2016, p. 1). Along with the tragic and tragicomic elements in the novel, Vonnegut satirizes the war and tries to depict the futility of war experimentally by highlighting the idea that there isn't any ideal to be exalted. Exceeding the limits of time and space in *Slaughterhouse-Five* is the reflection of Vonnegut's experimental style as a postmodernist writer because he wants to indicate that time is a constructed and transformable concept. Therefore, to attain his goal, he blends tragedies and historical accounts as a form of postmodern novel in which classical elements are blurred. Moreover, the ideas on society, religion, and the idea of bravery at war are frequently questioned with the help of trauma and which is the leitmotif of the novel as a whole.

In addition to Billy's extraordinary war experiences, the science-fiction elements change not only the style but also the mood of the novel. Science fiction and utopia writers make use of time travel to show the limits of humankind, the far-fetched possibilities, progressions in technology, and social life in the future. Vonnegut makes use of science-fiction for the sake of reflecting the idea that human progress

comes to stagnation, and there is nothing to be changed in human life since the past, present, and future are already predetermined. However, Vonnegut makes use of Tralfamadorians to discuss the concept of time, which leads the reader to make a comparison between the persistent idea that there are discrepancies between the past and the future. Billy gives voice to the disparity between alien time and human time by presenting a Tralfamadorian tradition of perceiving death as follows:

When a person dies he only appears to die. He is still very much alive in the past, so it is very silly for people to cry at his funeral. All moments, past, present and future, always have existed, always will exist. It is just an illusion we have here on Earth that one moment follows another one, like beads on a string, and that once a moment is gone it is gone forever. (Vonnegut, 2016, p. 22)

Amanda Wick (2014) states that “Vonnegut found a unique way to recount an experience that lies outside the bounds of normative human consciousness by turning to the generic characteristics of science fiction” (p. 329). Although the human perception of time is a continual one, the aliens in the novel regard time as an inseparable unity in which they have no control or right to alter it. So, Vonnegut emphasizes that human beings cannot change past events and it is futile to mourn for past losses. What is more important than that is to design the future for the sake of not being a victim of tragedies like wars. As Billy learns in the alien world of Tralfamadore that all time happens simultaneously; thus, no one really dies. But this permanence has its dark side: brutal acts also live on forever.

Memory is one of the novel's important themes; because of their memories, Billy cannot leave behind the Dresden massacre. He leaps back in time but he visualizes events about war which is the source of trauma. It is expected that the difference between time spans provides the protagonist with the right to make a difference between the causes and effects of his actions even if he is oblivious of that throughout the novel. Nonetheless, in Billy's case, losing control over the sense of time, which restrains him from making correct decisions, keeps his war-exhausted psychological wound fresh which is one of the fundamental reasons for his estrangement. By sharing both the physical and intellectual world of a traumatized man who is mostly alienated from society before the war, Vonnegut complicates the matter of time that is composed of a vicious cycle. It is possible to conclude that the time leaps mechanism in the novel operates with both pleasures and sufferings.

Furthermore, the Tralfamadorian view of lamentation is atypical in terms of their appreciation of time, which is united with positive and negative aspects.

When a Tralfamadorian sees a corpse, all he thinks is that the dead person is in a bad condition in that particular moment, but that the same person is just fine in plenty of other moments. Now, when I myself hear that somebody is dead, I simply shrug and say what the Tralfamadorians say about dead people, which is "so it goes" (Vonnegut, 2016, p.22)

As it is understood from the quotation, any moment is important in the life of a man because as well as positive and happy; negative and sad moments are a part of reality that should be considered important. “The Tralfamadorians are the voice of reason: their attitudes toward right and wrong, time and space, and free will are more radical, and yet somehow more credible, than anything Billy Pilgrim, or any other human character, could offer” (Fay, 2011, p. 16). According to the Tralfamadorian's perspective, since human life is a combination of these little but considerable parts of time, it is necessary that death should be accepted as an ordinary part of the human timeline in life.

Vonnegut considers traumatic moments, especially the ones related to WWII that lead Billy to make time travel psychologically as the most important time-spans for his life. It is possible to obtain meaningful messages from the flashbacks which represent the causes of Billy's catastrophic life.

However, flash-forwards distort the sequence and with all the items of the narrative, the story turns out to be a nonlinear personal history. Moreover, in the novel, all the time can be viewed without any cuts which makes it a space open to travel like space travel. In this sense, the oscillation between fictional and fantastical texts reinforces the idea that all our philosophies about time are constructed and open to debate.

As for the time travels, Billy's nonlinear timeline is composed of events most of which have traumatic influences on his psychology. These traumatic events contribute to the deterioration of his perception of time in his life. In this respect, Vonnegut makes use of time as a means of reflecting the reader's opinion of what his main character, Billy's life was like during and after the war. In the novel, as in Billy's life, most of the events are narrated out of sequence in order to strengthen the tone. In Vonnegut's words:

BILLY PILGRIM has come unstuck in time. Billy has gone to sleep a senile widower and awakened on his wedding day. He has walked through a door in 1955 and come out another one in 1941. He has gone back through that door to find himself in 1963. He has seen his birth and death many times, he says, and pays random visits to all the events in between. He says. (2016 p. 19)

Social and psychological concerns are amalgamated in quite an unusual style in Vonnegut's *Slaughterhouse-Five*. Since Vonnegut brings together various timelines of the protagonist, it is not possible to follow a linear order for the plot. For example, in the second chapter, Billy's birth date, 1922, is given but a couple of paragraphs later his plane accident in 1968 is narrated (Vonnegut, 2016, pp. 19-21). Later his abduction by the Tralfamadorians is mentioned only a few pages later. In the same chapter, Billy's visit to his mother in a nursing home in 1965 is recounted (Vonnegut, 2016, p.36). As a flash-forward, his son's Little League Banquet in 1958 is depicted (2016, p. 37). This expression of temporality in an experimental manner continues in the other chapters. For instance, in chapter five, Billy's experiences, when he was with other English soldiers in a German prison camp, are described (Vonnegut, 2016, pp. 71-112). However, as a flash-forward, Billy's meeting with his famous science fiction writer, Kilgore Trout in 1964 is recounted in chapter eight as well (Vonnegut, 2016, pp. 136-141).

Billy's life uncontrollably changes in different stages of his life, and he is open to both positive and negative shifts because of the defects in his character and due to the war trauma. It is plainly understood that Billy's unusual experiences, such as being a prisoner of war at war and his abduction by the aliens in his dream world stem from his being impotent. This also indicates that there is not a proper balance between his fantasy world and the real world. Billy has not got an active role against the tragedies of his life because the events direct and define his life. The major leaps in time and time travel not only manifest -as indicated in the title- "the telegraphic schizophrenic manner" (Vonnegut, 2016) structure of the novel but also work as a metaphor for human predisposition embodied with Billy's experiences to avoid the grim realities of life.

In *Slaughterhouse-Five*, Vonnegut presents the story of the main character, Billy Pilgrim, from the birth of 1922 to the assassination of 1976 in an assassination attempt, sometimes rewinding. The first part of the novel is devoted to Vonnegut's experience of writing novels, while the other ten is devoted to the pre-war, war and post-war experiences of the main character, Billy. When the second chapter is considered, it is clear from the beginning of the novel that Billy's fifty-four years of experiences are mentioned from time to time, but Vonnegut has deliberately distributed the sequel in such a way that it becomes challenging to find a focal point. Vonnegut offers a schizophrenic narrative, as stated in the title of the novel. Since the linear order of time in the novel is poignantly dispersed, the narrator haphazardly displays scenes with flashbacks and flash-forwards which might be considered as the effects of Billy's

nervous collapse. Therefore, whether essential or trivial, Billy's life is composed of incongruities. To intensify the postmodern tone of the novel, Vonnegut makes use of both trauma and the aliens' ideas on the true nature of time, employing metafiction to indicate that the socially constructed meanings could be subverted. The author also creates a tragicomic atmosphere in the novel because he would like to understand the absurdity of all earth wars, and this portrays his satiric approach to world wars and massacres. By doing this, Vonnegut blends historical accounts, and he demands from the reader that every historic event is open to discussion like the Dresden bombing. Moreover, he reflects how a man who is both a traumatic chaplain assistant and a schizophrenic optometrist exerts himself to live before, in and after WWII. These qualities are handled through this article indicating the distorted meaning of time, which is generated by trauma and results in unresponsiveness in a tragicomic postmodern novel with an unusual style of Vonnegut.

Conclusion

Kurt Vonnegut, as a writer who witnessed WWII, writes a novel about how his psychology is affected by war trauma. "While *Slaughterhouse-Five* superficially offers the reader a conventional trauma-and-recovery narrative, any form of recovery is actually equivocal" (Gibbs, 2014, p. 58). It is possible to infer that it is not possible to standardize the concept of time of a traumatized self because trauma abolishes the solid boundaries between the past and present in the consciousness. The novel depicts the psychological condition of the soldiers over a harmless, naıve, and idle character whose sense of time is blurred. Besides, the narrator who reminds his war memories narrates the life of Billy without following a linear order implying the psychological instability of the character and the destruction of the sense of time. Therefore, the novel is stylistically a metafiction but a satire in terms of content but with the representation of the traumatized character in an absurd manner, it displays the fundamental characteristics of comic fiction. However, as Vonnegut skilfully depicts, the time of a traumatized self is always relative and cannot be normalized as in the case of Billy whose life is emblematic of an innocent and psychologically isolated person suffering from tragic war trauma. In engaging with *Slaughterhouse-Five*, it is possible to conclude that private experiences of war trauma ensure the survivor to be the writer of his personal history which is a way of compounding past and present and a mode of providing new perspectives on the tragedies and their effects on the individuals and all of humanity respectively.

In the novel, Billy's perception of time and its portrayal are quite variable, akin to the Tralfamadorian understanding of interweaving past, present, and future. This distorted perception of time, which must be accepted as one of the effects of the war, elicits alienation of Billy from his friends, family, and society. Therefore, it can be argued that wars cause trauma and distortion of temporal sequence, resulting in the fragmentation of memory in the survivors, which is illustrated through the postmodern style of Vonnegut in *Slaughterhouse-Five*.

References

- APA (1980). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd Edition) (DSM-III). American Psychiatric Association.
- Balaev, M. (2008). Trends in literary trauma theory. *Mosaic: An Interdisciplinary Critical Journal*, 41(2), 149-166. <http://www.jstor.org/stable/44029500>
- Balaev, M. (2018). Trauma studies. In D.H. Richter (Ed.) *A companion to literary theory: Blackwell companions to literature and culture* (pp. 360-371). Wiley Blackwell.
- Caruth, C. (1996). *Unclaimed experience: Trauma, narrative, and history*. The John Hopkins University Press.

- Farrell, S. E. (2008). *Critical companion to Kurt Vonnegut: A literary reference to his life and work*. Facts on File.
- Fay, S. (2011). The Paris review perspective. In L. Mustazza (Ed.) *Critical insights Slaughterhouse-Five by Kurt Vonnegut* (pp. 14-17). Salem Press.
- Gallagher, R. (2012). "All this happened, more or less": Making sense of the war experience through humor in "Slaughterhouse-Five" and "The Sirens of Titan." *Studies in American Humor*, 26, 73–84. www.jstor.org/stable/23823833
- Gibbs, A. (2014). *Contemporary American trauma narratives*. Edinburgh University Press.
- Harris, C. (1976). Time, uncertainty, and Kurt Vonnegut, Jr.: A reading of "Slaughterhouse-Five". *The Centennial Review*, 20 (3), 228-243. <http://www.jstor.org/stable/23738361>
- Hutcheon, L. (2004). *A poetics of postmodernism: history, theory, fiction*. Taylor & Francis.
- Jameson, F. (1992). *Postmodernism or the cultural logic of late capitalism* (1. Print). Verso.
- Kalecik, S. (2021). Henry Green'in kısa hikayelerinde II. Dünya savaşı'nın yansımaları. In M.B. Büyüktopçu, & S. Kalecik (Eds.) *Çeşitli yönleriyle II. Dünya savaşı*. (pp. 27-55). Fenomen Yayıncılık.
- Klinkovitz, J. (2000). Kurt Vonnegut. In T. Woods (Ed.) *Who's who of twentieth century novelist*. Routledge.
- Kunze, P. C. (2012). For the boys: masculinity, gray comedy and the Vietnam war in "Slaughterhouse Five". *Studies in American Humor*, 26, 41-57. <http://www.jstor.org/stable/23823831>
- Lindemann, E. (1944). Symptomatology and management of acute grief. *American Journal of Psychiatry*, 101:141-149.
- Marvin, T. F. (2002). *Kurt Vonnegut: A critical companion*. Greenwood Press.
- Merriam-Webster. (n.d.). Trauma. In *Merriam-Webster.com* dictionary. Retrieved January 2022. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/trauma>
- Simmons, D. (2008). *The anti-hero in the American novel; From Joseph Heller to Kurt Vonnegut*. Palgrave Macmillan.
- Stolorow, R. D. (2007). *Trauma and human existence: autobiographical, psychoanalytic, and philosophical reflections*. Routledge.
- Sumner, G. D. (2013). *Unstuck in time: a journey through Kurt Vonnegut's life and novels*. Hunter Publishers.
- Veix, D. B. (1975). Teaching a censored novel: Slaughterhouse Five. *The English Journal*, 64 (7), 25–33. www.jstor.org/stable/815302
- Vonnegut, K. (2011). *Kurt Vonnegut: Novels& stories 1963-1973*. S. Offit (Ed.) Library of America.
- Whitehead, A. (2004). *Trauma fiction*. Edinburgh University Press.
- Wicks, A. (2014). All this happened, more or less: The science fiction of trauma in *Slaughterhouse-Five*, *Critique: Studies in Contemporary Fiction*, 55 (3), 329-340. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00111619.2013.783786>

77. The Role of Technology Acceptance Model (TAM) in Developing Turkish Pre-Service EFL Teachers' Technology Adoption¹

Rabia ÖLMEZ²

Nurdan KAVAKLI ULUTAŞ³

APA: Ölmez, R. & Kavaklı Ulutaş, N. (2023). The Role of Technology Acceptance Model (TAM) in Developing Turkish Pre-Service EFL Teachers' Technology Adoption. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1253-1272. DOI: 10.29000/rumelide.1286022

Abstract

As 21st century has witnessed drastic changes in educational technology, the education of pre-service teachers has gained more significance. Educators are then sought to be digitally literate who are also accepting new technologies to utilize web tools competently. That said, this current quantitative driven-mix method research scrutinizes the role of the Technology Acceptance Model (TAM) in enhancing the pre-service English as a Foreign Language (EFL) teachers' technology adoption in this changing educational landscape. Accordingly, an online questionnaire together with structured interview are used to gather data from 94 pre-service EFL teachers at a public university in Türkiye due to the restrictions of the Covid-19 pandemic during 2020-21 academic year. Quantitative data are analyzed through SPSS 27.0 to detect construct-dependent and -independent frequency levels whereas qualitative data are analyzed in lieu of grounded theory by means of thematic analysis. As a result of the quantitative data analysis, it is revealed that the Turkish pre-service EFL teachers' levels of technology acceptance are moderately high, albeit there is no significant difference regarding age, gender, and personal computer ownership. On the other hand, qualitative data results provide a deeper insight into participants' perceptions on related concepts. The results are mainly noted as the growing need for modifications in teacher education programs in order to familiarize more with technology and web tools as well as to improve their future technology-integrated language teaching practices.

Keywords: Technology acceptance model, technology adoption, pre-service teachers, technology integrated learning, teacher education, TAM, EFL, ELT

İngilizce Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Benimsemelerini Geliştirmede Teknoloji Kabul Modeli'nin (TKM) Rolü

Öz

21. yüzyılın eğitim teknolojisindeki köklü değişimlere tanık olmasıyla birlikte, öğretmen adaylarının eğitimi daha da önem kazanmıştır. Beraberinde, web araçlarını yetkin bir şekilde kullanmak için yeni teknolojileri kabul edebilen dijital okuryazar eğitimciler aranmaya başlamıştır. Bu noktada, kantitatif çıkışlı bu karma yöntem araştırması, zamanla değişen eğitim alanında, yabancı dil olarak İngilizce

¹ ETİK: Bu makale için İzmir Demokrasi Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığına 01.04.2021 tarihli, 2021/04/04 sayılı kararlar ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

² Uzman, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi ABD, (İzmir, Türkiye), rabia.olmez2606@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2850-4134 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1286022]

³ Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi ABD (İzmir, Türkiye), nurdankavakli@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9572-9491.

öğretmeni adaylarının teknolojiyi kabul etmesinde Teknoloji Kabul Modelinin (TKM) rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Buna göre, 2020-21 akademik yılında Türkiye'deki bir devlet üniversitesindeki 94 İngilizce öğretmeni adayından, Covid-19 salgını kısıtlamaları nedeniyle çevrimiçi bir anket ve yapılandırılmış görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Toplanan kantitatif veri, yapı-bağımlı ve -bağımsız frekans düzeylerinin saptanması için SPSS 27.0 yoluyla analiz edilirken, kalitatif veri ise temellendirilmiş kuram kapsamında tematik analiz yoluyla analiz edilmiştir. Kantitatif veri analizi sonucunda, İngilizce öğretmeni adaylarının teknoloji kabul düzeylerinin orta derecede yüksek olduğu fakat teknoloji kabul düzeylerinin yaş, cinsiyet ve kişisel bilgisayar sahipliği değişkenleri kapsamında anlamlı bir fark ortaya koymadığı saptanmıştır. Öte yandan, kalitatif veri analizi sonuçları, katılımcıların ilgili kavramlarına yönelik algılarına ilişkin daha derin bir ön izleme sağlamaktadır. Şöyle ki, İngilizce öğretmeni adayları, teknoloji entegre edilmiş gelecekteki dil öğretimi uygulamalarını geliştirmenin yanı sıra teknoloji ve web araçlarını daha iyi tanımak için öğretmen eğitimi programlarının yeniden düzenlenmesi için artan bir ihtiyaç hissetmektedir.

Anahtar kelimeler: Teknoloji kabul modeli, teknoloji benimseme, öğretmen adayları, eğitimde teknoloji entegrasyonu, öğretmen eğitimi, TKM, yabancı dil olarak İngilizce, İngiliz dili eğitimi

1. Introduction

The influx of technological innovations since the beginning of the 20th century reformed people's lives enormously in various ways. One of the most remarkable reformations brought by technological developments included educational technologies (EdTechs), which necessitated the evaluation of former teaching methods, tools, teachers' professional development and teacher education. Thus, the transmission of information through technology became one of the most significant tasks to be accomplished by teachers. The requirements for teachers' successful technology integration in their teaching broadened day by day as more recent technological developments emerged. Consequently, the question of "What makes a good teacher in the 20th century?" originated in the field of educational pedagogy.

Numerous frameworks, approaches, pedagogies, and theories were proposed to explain and build on the previous research and paradigms to seek the answers to this question. Even the ones emerged and utilized in other disciplines were revised and adapted into educational pedagogy because teachers were considered as a key for successful technology integration in teaching (Teo, 2011). Therefore, the research field on this subject matter diverged enormously. Some researchers focused on the qualifications and knowledge teachers ought to have for successful technology integration (Angeli & Valanides, 2008; Mishra & Koehler, 2006; Shulman, 1986), whereas some others sought for the answers of what led individuals to accept a specific technology (Davis, 1985; Davis et al., 1989; Davis, 1993; Venkatesh & Davis, 1996; Venkatesh & Davis, 2000; Venkatesh, 2000; Venkatesh et al., 2003, Venkatesh & Bala, 2008; Venkatesh et al., 2012).

As the spectrum of the research field in technology acceptance and teacher knowledge diversified within multiple contexts and disciplines, more recent research topics appeared constantly. However, there was a common agreement on the significance of technology in teaching among authorities and other institutions, such as it was reported that technology ought to be an inseparable part of teaching and learning; thus, it must be enhanced in every step of teacher training globally (ISTE, 2000). That is why, at the end of the 20th century, the world witnessed so many technological innovations leading to the basic premise that a life without technology became almost impossible. It, then, transformed the way

people could behave, think, and live, along with all scientific areas and educational technologies (Rahimi & Pourshahbaz, 2018).

One of the most substantial opportunities offered by these technologies was to be able to access digital information on the Internet with several web tools by means of a single click. It was reported that 55% used Wikipedia and 73% used social network sites to access information, above 25% downloaded podcasts, and 75% viewed videos on video-sharing sites. Consequently, the concept of “literacy” took on a new meaning in the 21st century, underlining the fact that being literate did not only correspond to read and write but also to be able to use new technologies (European Commission, 2007). As a result, the research field in education gravitated towards it thoroughly.

As the 21st century has become the era in which people cannot lead their lives without technology, areas of research have inclined towards the effective use of technologies in education in several disciplines. In 2008, the International Society for Technology in Education (ISTE, 2008) defined the standards for in- and pre-service teachers' computer competence for technology integration which involved the potent use of technologies in teaching, and the promotion of digital citizenship to develop students' creativeness and enhance recognition. Thus, the idea that teaching without technological resources is less effective (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010) brought along the investigation of teachers' knowledge, technology acceptance, and digital literacies.

One of the disciplines focusing on the significance of technology integration and effective use of it both by teachers and learners is language education. The term Computer Assisted Language Learning (CALL), is defined as a language learning process in which learners use computers and improve their language proficiency, has emerged as a new research area (Beatty, 2004). The word computer in this definition does not only refer to electronic devices but also to all technology types that can be utilized in teaching and learning. Hence, the effective use of digital technologies in language education is acknowledged to have a facilitating impact on learners' language learning processes by enhancing their critical thinking and problem-solving skills (Blake, 2013; Kavaklı Ulutaş & Hancı-Azizoğlu, 2021).

Since the way of preparing teachers for teaching in the era of technology has its roots in teacher education institutions, which “serve as key change agents in transforming education and society” (UNESCO, 2005, p. 12), there is a need for the investigation of pre-service language teachers' technology acceptance, their knowledge levels for technology integration and their critical digital literacies so as to provide an insight for teacher educators and other authorities on the accomplishment of effective use and implementation of digital and web technologies in language education (Kavaklı Ulutaş, Abuşka, 2022; Kavaklı Ulutaş & Abuşka, 2023).

1.1. The Lay of the Land: The TAM Framework

The diversity of the educational technologies might provide numerous opportunities for teachers' professional development and support teaching and learning process, as it is pointed that learners are more motivated when the lessons are embellished with some technological tools (Granito & Chernobilsky, 2012), and sharing, collaboration, and expression are reinforced by web-based digital technologies such as blogs, YouTube, and other social media platforms, which is also noted by Kavaklı and Ölmez (2021) as:

“The changes in our perspectives have also molded our expectations about learning. The role of inter-active media on learning is now clearer through the utilization of mobile, virtual, augmented, and

computed nature of multimodal learning environments. Besides, a myriad of Internet of Things (IoT) tools provides ubiquitous learning opportunities for learners of the twenty-first century.” (p. 284)

Notwithstanding various favorable functions of educational technology and Internet, there are certain challenges they present which are noteworthy to discuss. First, the availability of technology does not guarantee effective use of it in teaching (Ertmer, 1999) together with the utilization of these technologies appropriately, and profitably hinges on some factors such as teachers' knowledge and expertise (Cowie & Jones, 2009). Moreover, the diversity of the online available resources requires teachers to obtain critical thinking skills regarding online and digital sources to be able to decide on their credibility with pedagogic objective, which is pointed as an issue teachers struggle with (Lightfoot, 2019). Several studies in literature acknowledged that teachers' use of technologies revolved around their previous practices such as drills (Garrett, 2009; Lei, 2009; Teo et al., 2008), or there was hardly any use of it due to certain reasons such as lack of familiarity with technology and fear of losing authority in class (Hixon & Buckenmeyer, 2009), anxiety (Ryan & Bagley, 2015) and fearfulness of not using it effectively (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

The second challenge opposed by innovative educational technologies is that there is no assurance of successful technology integration in pre-service teachers' future teaching (Kavaklı Ulutaş, 2023). Even though today's teachers are regarded as “digital natives”, they do not seem to discern the use of digital tools essentially (Heverly, 2007). In the same vein, it is also stated that there is a concern about effective integration of technologies in teaching although today's pre-service teachers are competent in communication and utilization of online interaction technologies (Lei, 2009; Ma et al., 2005). To confirm, pre-service teachers expressed that they did not feel ready for technology integration in their future teaching even after taking a methodology course (Tondeur et al., 2012), which highlighted the fact that effective use of digital and web tools in teaching context was not guaranteed by a stand-alone technology or methodology course in teacher education (Buss et al., 2015); henceforth, there has been a growing need for the investigation of what particularly promotes it.

Therefore, the background of this research comprises of the framework, namely, the Technology Acceptance Model (TAM) developed by Davis (1986). The framework was first proposed in different disciplines separately with an attempt to explore different topics, yet it was adapted to the educational settings within different contexts by previous researchers. Thus, the scope of the framework could be regarded as interdisciplinary in nature.

Firstly, TAM was introduced by Davis in 1986 to reveal the major stimulating factors of acceptance of a technology by its users in information systems. Since 1970s, technology acceptance has been a research area drawing the attention of scholars in the business and information systems disciplines (Teo, 2014). Davis (1986) proposed that there were three main contributing factors of a technology acceptance, which were ‘perceived usefulness’, ‘perceived ease of use’, and ‘attitudes towards use’. These three factors were hypothesized to have a direct impact on the actual system usage. It was also highlighted in the model that the ‘attitudes towards use’ construct was affected by the other constructs, and ‘perceived ease of use’ had a direct influence on ‘perceived usefulness’. The first introduction of the TAM was followed by the development of several other TAM frameworks (Davis, 1993; Davis et al., 1989; Venkatesh, 2000; Venkatesh & Bala, 2008; Venkatesh & Davis, 1996; Venkatesh & Davis, 2000; Venkatesh et al., 2003; Venkatesh et al., 2012), adapted, developed, and revised with add-on constructs and their interrelationships over time. The name given to the model was revised and changed according to the inclusion and exclusion of certain constructs, too. For instance, it was named as TAM2 (Venkatesh &

Davis, 2000), the model of Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) (Venkatesh et al., 2003), TAM3 (Venkatesh & Bala, 2008), and the model of UTAUT2 (Venkatesh et al., 2012).

2. Literature Review

The studies conducted on TAM in relation to teacher education including pre- and in- service teachers have been diverse in terms of the contexts and the participant groups involved. Most of the research on this subject matter were conducted in Asia where the "Technology Acceptance Measure for Pre-service Teachers Scale" was introduced by Teo in 2010. There were also several other studies conducted in the Western context with pre-service teachers. In both cases, it is worth noting that studies performed worldwide included pre-service teachers studying at different departments, yet, to the researcher's knowledge, this study is one of those preliminary ones in literature providing an insight into the technology acceptance and integration of pre-service EFL teachers in the Turkish context.

To elaborate previous studies on TAM, those performed with pre-service teachers had been the focal point of teacher education studies in Asia. The scholars had long debated the impact of TAM constructs on the behavioral intention (BI) and technology acceptance of pre-service teachers. Specifically, Timothy Teo could be regarded as the pioneer of these studies in the Asian context on the grounds that he conducted various studies with pre service teachers within different TAM frameworks investigating the interrelations of the framework' components (e.g., Bell et al., 2013; Funkhouser & Mouza, 2013; Lei, 2009; Sadaf et al., 2012; Sang et al., 2010; Teo, 2011; Teo et al., 2008; Teo & Van Schalk, 2009) whose results were consistent with the study of Davis et al. (1989) pointing the robust influence of the subjective norm (SN) on pre-service teachers' computer attitudes (CA).

A large and growing body of literature in the Asian context have investigated the interrelations between the TAM constructs with pre-service teachers. A more recent research on this subject matter, performed with 302 pre-service teachers in Malaysia, were contradictory with the findings of Teo et al. (2008), Teo (2011), and Lei (2009) with the claim that perceived usefulness (PU) and attitudes towards use (ATU) had a direct impact on pre-service teachers' technology integration in their teaching, the latter showing less variance, whereas perceived ease of use (PEU) was not significant determinant of BI and ATU, yet it was detected to be a predictor of PU (Wong, 2013).

Following this, recently, the attention has focused on the gender differences in technology acceptance in pre-service teachers. Teo et al. (2015) studied the gender difference in technology acceptance with 339 pre-service teachers enrolled at a teacher training institute in a South-East Asian university and discovered that there was no statistically significant gender difference on the PU, ATU and BI constructs suggesting that pre-service teachers from both gender groups had equal perceptions about the usefulness of technology, attitudes towards technology use and intentions to use it in their teaching.

While numerous studies attempted to explain the technology acceptance of pre-service teachers, the measurement tools for those investigations had been limited to those developed for individuals in different business sectors, in-service teachers etc., and not developed specifically for pre-service teachers. However, it was not until the development of a scale for pre-service teachers that the studies on this subject matter diversified worldwide.

Teo (2011) developed the five-factor scale, which are perceived usefulness (PU), perceived ease of use (PEU), subjective norm (SN), facilitating conditions (FC), and attitudes towards use (ATU), "Technology

Acceptance Measure of Pre-service Teachers" (TAMPST) drawing from various theoretical frameworks introduced in information systems and technology acceptance by using three studies with 759 pre-service teachers. Subsequently, Teo (2015) performed another analysis on the technology acceptance with 387 pre- and 430 in-service teachers and proposed a new 7-point scale with seven variables which are PU, PEU, ATU, SN, FC, Computer Self- Efficacy (CSE), and Technological Complexity (TC). The results of the analysis revealed that all these seven variables were valid in explaining technology acceptance among both teacher groups, yet FC and TC were detected to be more significant in predicting technology acceptance.

Although the investigation of technology acceptance or technology integration had been a prominent research area in the Turkish context, far too little had been paid to the investigation of this subject matter with pre-service teachers under the TAM frameworks. In terms of educational technology acceptance and integration, there were few studies conducted with in-service teachers (Adıgüzel et al., 2011; Akar, 2019; Göktaş et al., 2008), and the participant groups of the studies with pre-service teachers were distributed among numerous departments (i.e., science, technical science, classroom teaching, Turkish, social studies, mathematics, pre-school, psychological guidance, English language teaching etc.) in Türkiye.

To illustrate, Özdamlı et al. (2009) investigated the attitudes of pre-service teachers from several departments such as Computer Education and Instructional Technology (CEIT), Teaching in Sport and Physical Education (TSPE), Turkish Language and Teaching (TLT) together with English Language Teaching (ELT), towards educational technologies and reported that participants from all branches had an agreement on the positive effect of educational technologies with no statistically significant gender difference. Similarly, Efe (2011) examined science pre-service teachers' beliefs and intentions of educational technology use in instruction and revealed a high correlation between educational technology experience and intention to use it in future classrooms. Furthermore, Koc (2013) inspected on the technology conceptions of 237 technical pre-service teachers in Türkiye through a metaphor analysis and highlighted that they had restricted conceptions, mostly centered on technical dimensions, albeit with no significant gender difference on educational technologies.

There had been few empirical investigations on the relationship between the technological/ computer competencies and the attitudes towards technology use among pre-service in the Turkish context. For example, Çetin et al. (2012) conducted research with 642 pre-service teachers from several departments in Türkiye. The researcher reported the technology competency level of pre-service teachers was at an average level and they had positive attitudes towards educational technology use in instruction. A more recent study inspected on the relationship between computer competence, attitudes towards computer-assisted education (CAE) and technology acceptance intention of 476 pre-service teachers from various departments within three dimensions of TAM (PU, PEU and perceived enjoyment), and found a statistically significant relationship among these three subjects. It was also reported in the study that three dimensions of the TAM had a significant relation with attitude towards CAE, PEU not being a determinant of attitudes towards CAE, and females were detected to have a higher levels of technology competence (Baturay et al., 2017). Lastly, Baydas and Goktas (2017) proposed a model for the analysis of pre-service teachers' information and communication technology (ICT) usage intentions in future lessons under the UTAUT framework. Their study acknowledged that PU, PEU and efficacy were intermediate factors in determining ICT usage intentions whereas they were all affected negatively by computer anxiety, which in turn, indirectly impacted BI.

So far, technology acceptance, attitudes towards technology integration, and the technology competence of pre-service teachers in the Turkish context have been investigated as previously noted; however, they did not deal specifically with pre-service EFL teachers. Therefore, the number of studies on the technology acceptance of pre-service EFL teachers in Türkiye is scarce.

To elaborate, İter (2015) analyzed the perceptions of pre-service EFL teachers and young learners on technology use qualitatively and reported that participants agreed on the positive effect of technology in language learning process. On the other hand, there were two other studies performed with 241 pre-service EFL teachers in Türkiye within the TAM framework. The first one (Bozdoğan & Özen, 2014) examined the level and competence of ICT usage and the factors having an impact on the ICT self-efficacy levels of pre-service EFL teachers in Türkiye. The study acknowledged that the ICT self-efficacy levels of most of the participants were high, and supportive and dynamic nature of ICTs were positively impactful on their ICT integration (Bozdoğan & Özen, 2014). The study also underlined that the knowledge and skills were the main determinants of ICT integration of pre-service teachers in their future teaching.

The second study (Kırmızı, 2014) investigated the technology acceptance of 213 pre-service EFL teachers in Türkiye within the TAM framework and revealed that pre-service EFL teachers had positive awareness of PEU, FC, attitudes toward computer use (ATCU) technological complexity, computer self-efficacy, and BI. It was also reported in the study that there were statistically significant differences between first and fourth grade students regarding PEU, FC, ATCU and computer self-efficacy. Lastly, PEU was detected not to be a determinant of BI, which is in line with the findings of Wong (2013), and PU to have a positive effect on ATU.

3. Methodology

This non-experimental study has a mix-method research design which includes the employment of qualitative and quantitative data analyses as a stand-alone survey provides limited data in refinement (Clough, & Nutbrown, 2012). More specifically, the research has a quantitatively driven design in which there are quantitative data at its core complemented with them to postulate on the findings in depth, and from a wider perspective (Johnson, 2001). Herein, quantitative data are utilized to reveal the Turkish pre-service EFL teachers' technology acceptance levels while qualitative data obtained from the open-ended questions given at the end of the survey to get their reflections and in tow employed to gain an insight regarding the perceptions of the Turkish pre-service EFL teachers' technology acceptance levels and the interplay among the constructs listed.

In the light of these, current research, addresses the following research questions:

1. What are the Turkish pre-service EFL teachers' levels of technology acceptance?
2. Is there a statistically significant difference of technology acceptance levels of Turkish pre-service EFL teachers in terms of age, gender and owning a personal computer?
3. How can you improve your Technology Acceptance and integration as a pre-service EFL teacher? As for your further suggestions, what are the ways to promote it?

3.1. Setting and participants

The research was conducted at the department of English Language Teaching at a state university in Türkiye during 2020-2021 academic year. All the students (assumed as pre-service teachers) in the

department were invited to participate in the study; however, participation in the research was based on the principle of voluntariness.

Beyond question, whether the research method was employed qualitatively or quantitatively, sampling methods were demanded for maximizing efficiency and validity of the research. Thus, for sampling, convenience sampling method was utilized which was a quite common sampling method in second language studies (Mackey & Gass, 2005) as it provided researcher with a sampling group who were easy to access and met the criterion for the sample as a type of purposeful sampling designs (Johnson & Christensen, 2019).

Demographic information obtained from the participants regarding their age, gender, level of education, family income level, personal computer ownership, and frequency of web tools usage (i.e., always, sometimes, rarely, very rarely, never). The sample size of the study consisted of 94 participants in total studying at the department of English Language Teaching at a state university in Türkiye. Demographic information of the participants is listed as; of 94 participants in total 56 were female (59.6%), 26 were male (38.3%), and 2 were reported as non-defined (2.1%). The age distribution of the participants was ranged as 17-21 (n= 77), 22-26 (n= 12), and 27 and above (n= 5). The participants of the research consisted of 44 freshmen (46.8%), 26 sophomores (27.6%), 20 juniors (21.3%), and 4 seniors (4.3%).

It is also worth noting that all senior students in the department have taken the courses of BIL101 Information Technologies, EBB605 Instructional Technologies, and IDE201 Approaches to English Language Learning and Teaching, all of which are likely to have an indirect impact on the participants' responses to the questionnaires. To note more, junior students have taken BIL101 Information Technologies and EBB605 Instructional Technologies courses, and the sophomores have only taken BIL101 Information Technologies course.

As noted by other demographic variables in this study, in terms of family income level, participants were grouped as 1500-2500 (n= 15), 15 2600-3600 (n= 21), and 3600 and above (n= 53). Herein, 5.3% of the participants did not define their family income levels, though (n= 5). It was also noted that 85 of them (P= 90.4%) owned a personal computer whereas 9 of them (P= 9.6%) did not. Lastly, of 94 participants, the frequency of web tools usage was reported as always (n= 73, P= 77.7%); sometimes (n= 20, P= 20.3%), and very rarely (n= 1, P= 1.1%).

3.2. Procedures for data collection

Due to the restrictions of the worldwide pandemic situation, the quantitative data were not collected face-to-face at one sitting yet collected through an online survey created on Google through Google Forms. The online survey was shared with the participants through the agency of their instructors on Microsoft Teams, which was employed as a learning management system during the pandemic at the university.

The researchers attended the first 15 minutes of each online course for each level and were briefly explained the research topic. The data collection tools within the survey were introduced to the participants and responded to any possible questions of the participants regarding them. The consents of the participants were obtained before filling. After the introduction part, the participants were given probable time to fill in them under the provision of their course instructor(s) on voluntary basis. The

online survey was shared in the course groups on Microsoft Teams for absent students and they filled it after the course when they were available, as well.

Besides, students were invited to respond open-ended questions listed at the end of the survey regarding their personal opinions and beliefs, which constituted the reflective (qualitative) part of the study. The consents of the voluntary participants were obtained before filling. The data collection as an overall process was completed in two weeks in sum.

3.3. Instruments

For data collection, an online survey, which was consisted of five sections, was employed in the form of Google Forms. The instruments were explained in detail in the following sections; however, it was noteworthy to briefly mention them before mingling with the details of each.

The first section required demographic information of the participants, which were age, gender, level of education, family income level, personal computer ownership, and frequency of web tools usage. The second section was composed by the 5-point Likert type items, ranked from Strongly Disagree (1) to Strongly Agree (5), named as 'Technology Acceptance Measure for Pre-service Teachers' developed by Teo (2011) with 5 constructs and 16 items in sum. The items and constructs were adapted from distinctive theoretical frameworks used in information systems usage behavior, which were the Theory of Reasoned Action (TRA), Technology Acceptance Model (TAM), Theory of Planned Behavior (TPB), and Unified Theory of Acceptance and Use of Technologies (UTAUT) (Teo, 2011).

Reliability analysis was employed with an attempt to measure internal consistency of the instrument, from which the Cronbach Alpha coefficient was stipulated to be above .70 to be deemed as internally consistent in the field of Social Sciences (Mujis, 2004). The Cronbach Alpha coefficient of the instrument was calculated as .918 as illustrated in the table below. Additionally, split-half reliability analysis was also conducted to reaffirm the internal consistency through the results created from the two subsets of items by halves ($n_1= 8$; $n_2= 8$) and reported as .893 (r_1) and .815 (r_2).

The scale consisted of five factors: (1) perceived usefulness (PU), (2) perceived ease of use (PEU), (3) subjective norm (SN), (4) facilitating conditions (FC), and (5) attitudes toward computer use (ATCU). The final section of the survey utilized for data collection included a written open-ended question to be answered by the participants on voluntary basis. The main objective of collecting qualitative data in this research was to reflect on the perspectives of the participants on the subject matter in depth as the surveys alone were limited in providing broader perspectives and opinions of the participants (Clough & Nutbrown, 2012).

The questions were formed with an attempt to provide an insight on the perceptions of the participants in a more detailed and broader aspect. The open-ended questions also contributed to the researcher in terms of suggesting implications from an objective perspective. Thus, volunteer participants were asked to give short answers to the following question of "How can you improve your Technology Acceptance and integration as a pre-service EFL teacher? As for your further suggestions, what are the ways to promote it?"

The participants choosing to respond to these questions were informed that they were required to complete all if they chose to do so. Thus, there were no participant in the study who answered only one or two of the questions above. The qualitative data were also collected through an online platform

through Google Forms as a supplementary part to the other instruments located at the end. Surely, the consent of the participants was attained before they gave answers to the questions, and they were informed about the anonymity and confidentiality of their answers. The answers were analyzed via thematic coding and the results were presented thereof.

3.4. Procedures for data analysis

The quantitative data were analyzed by the Statistical Package for Social Sciences (SPSS, Version 27.0). Detecting items throughout data entry, frequency analysis yielded no abnormality. There were neither reverse coded nor controlling items in the instruments. The emergent data showed that neither of the items did have a big impact on the reliability statistics; and thus, none of them was omitted.

The assumption of normality for the sample scale (n= 94) was analyzed via examination of the items within the scope of TAM as this study aimed to analyze participants' technology acceptance in pre-service EFL teachers' WPACK and CDL development. The test of normality was conducted to check if data were normally distributed or not. According to the results gained by the Kolmogorov- Smirnov test of normality, the factor list was spotted to be insignificant for each of the variables (i.e., gender, age, owning a personal computer) respectively with the p level above .05; thus, appropriate to run parametric tests. As the Kolmogorov-Smirnov test of normality confirmed normality, no other test (i.e., Test of Homogeneity) was conducted. To stipulate normal univariate distribution, the values for skewness should be between -2 and +2 whereas the values for kurtosis should be between -7 and +7 (Bryne, 2010). Correlatively, the values for skewness (= -1.368) and kurtosis (= 3.452) were considered acceptable, which also proved normality as an assumption. However, it was to be noted that there were some outliers revealed by the histogram chart with a slightly leptokurtic distribution in which the tails were little bit fatter since kurtosis was greater than +3. Yet, normality was enabled albeit for some outliers as the Q-Q Plots and histogram chart together with the appropriate sample size (N= 94) indicated so. Additionally, the range (= 63.00) was divided by six to see the expected standard deviation (= 10.50). The calculated standard deviation of the test was accepted as proportionate (SD= 10.31). The scores of mean (= 61.00), mode (= 62.00) and median (= 62.00) were either so close or equal to one another confirming the normality of the distribution as another assumption. In the light of these, it was stipulated that the total scores of TAM were normally distributed which favored the use of parametric tests in order to see the group differences.

To note, the results of the reliability tests in relation to the utilized instrument confirmed that the instruments were highly reliable (r above .80). Besides, descriptive statistics were used to mark demographic information of the participants (given under the heading of participants and setting). Independent samples t-tests and ANOVA were performed to analyze if specific differences blossomed across the participants in lieu of independent variables. To add with, correlations (both bivariate and partial) were used to explore the relationships among three frameworks mentioned so far.

Lastly, qualitative data were analyzed through thematic coding according to the grounded theory known as an inductive approach in qualitative analysis in which the data analysis results were inductive to a theory (Glaser & Straus, 1967). The themes emerging from the data were categorized according to occurancy frequency in the responses, and induced to a phenomenon, and the results were presented in detail.

4. Results

To reveal the technology acceptance level of the participants, frequency analysis was conducted, and means and standard deviations were presented. The results suggested that technology acceptance levels of the Turkish pre-service EFL teachers were moderately high ($M = 3.81$, $SD = .64$). Additionally, the descriptive component analysis of TAMPST was operated and mean scores for each construct were presented.

Accordingly, the results indicated that the construct with the highest mean score was PU ($M = 4.10$, $SD = .79$) and the lowest was FC ($M = 3.36$, $SD = .74$). According to this result, it could be stipulated that technology acceptance levels of the Turkish pre-service EFL teachers was mostly affected by perceived usefulness, foregrounding the fact that when pre-service EFL teachers found a technology useful, they were more likely to accept and use it. Herewith, the factor having a slightly lower impact on the participants' technology acceptance was facilitating conditions, implying that the participants were likely to accept and use a technology even when the facilitating conditions were not fully met, yet the usefulness of the technology was perceived by the users.

Lastly, the component based descriptive statistics analysis of TAMPST was conducted to uncover the three highest and lowest mean scores of each component. The component based descriptive statistics of TAMPST reported the highest mean score as the first statement "Using computers will improve my work." ($M = 4.34$, $SD = .88$) and the lowest as the eighth statement "When I need help to use computer, a specific person is available to provide assistance." ($M = 3.05$, $SD = 1.15$), pointing that the Turkish pre-service EFL teachers believed that the use of computers would contribute to their work whereas they were slightly prone to suppose that they might not be able to get help with computer usage from a specific person whenever they needed. This result was in line with the previous mean score analysis of survey's construct(s) highlighting the constructs with the highest and the lowest mean scores as PU and FC.

With an attempt to uncover whether there was a statistically significant difference in technology acceptance levels of the Turkish pre-service EFL teachers in terms of age, a one-way analysis of variance (ANOVA) test was performed. The ANOVA test results demonstrated that there was no statistically significant difference at the $p < .05$ level in technology acceptance [$F(2, 91) = .120$, $p = .887$] levels of the Turkish pre-service EFL teachers in terms of age. This result could be attributed to the distribution of sample group's age as 81.9% percent was between 17-21 years old and only 5.3% was 27 years above. Thus, the age variable did not have a significant effect on the results of this research.

Besides, to reveal whether there was a statistically significant difference in technology acceptance levels of the Turkish pre-service EFL teachers in terms of gender, an independent-samples T-test was conducted to compare the gender groups. The results of the independent-samples T-test noted that no significant differences at the $p < .05$ level were found in technology acceptance of females ($M = 3.79$, $SD = .65$) and males ($M = 3.80$, $SD = .64$); $t(90) = -.050$, $p = .960$.

One more to note, to reveal whether there was a statistically significant difference in technology acceptance levels of the Turkish pre-service EFL teachers in terms of personal computer ownership, an independent-samples T-test was employed. According to the independent-samples T-test results above, no significant differences at the $p < .05$ level were found in technology acceptance level of owning a personal computer ($M = 3.80$, $SD = .65$) and not owning ($M = 3.88$, $SD = .57$); $t(92) = .342$, $p = .733$. This could be resulting from the fact that 90.4% of the participants stated that they owned a personal

computer. Besides, the magnitude of the differences in the means was not calculated with eta squared (η^2) since the results were insignificant.

Lastly, as for the analysis of the Turkish pre-service EFL teachers' beliefs on the development of their technology acceptance, the participants were asked an open-ended question to report their perceived understandings. The responses given the addressed open-ended questions at the end of the questionnaires were transferred to Excel from Google Forms and was analyzed through thematic analysis. However, the number of responses given to the open-ended questions were detected as four answers for the first and the second questions, and three answers for the third question. The participation in the qualitative data collection was based on voluntariness of the participants, and as the data were collected through online forms due to the restrictions resulted by the Covid- 19 pandemic, the number of responses given to the open-ended questions could not be regarded to reach at a satisfactory level, albeit noted. Each of the responses was noted as given by the participants without any correction regarding grammar, word choice, coherence, or typo, and the participants' names were kept anonymous for the sake of individual's confidentiality; and thus, labelled as P1, P2, P3, and the like ('P' as the abbreviated form of 'participant').

The responses given to the open-ended questions were analyzed based on the grounded theory (Glaser & Strauss, 1967) where the most occurring themes were categorized an induced to phenomenon. Besides, as the responses of the participants were not totally different in terms of meaningful connections on the subject matter, they highlighted different points. That was to say, there was not a common frequent occurring theme that could be categorized as a "theme", yet the responses could be induced to a common subject.

As for the question of "How can you improve your technology acceptance and integration as a pre-service EFL teacher? What are the ways to promote it?", there were four responses given by the participants:

P1: "Familiarizing yourself with the usage of computers and web should be enough because accessing information has never been easier."

P2: "I think we can improve our web pedagogical content knowledge by watching videos and joining online communities."

P3: "Certainly, this information should be given to students comprehensively under a lesson."

P4: "People are inspirations. This, I would observe and learn from other teachers and try to find different ways to implement a specific content."

The participants' responses presented above indicated that the opinions and beliefs of the pre- service EFL teachers varied on the basis that each of them had a different approach and perspective on the subject matter. While some participants believed that their technology acceptance and integration could be promoted through self-effort such as providing self-familiarization with computers or being active in online communities, some others agreed that it could be taught under a curriculum as a part of their pre- service teacher training.

5. Discussion

Regarding the sub scales of TAMPST, the average scores of sub-levels of PU and FC are calculated as 4.10 and 3.36 respectively. PU sub-levels have the highest average score and FC sub-level have the lowest average score. Finally, the highest and lowest scores are found as 'Using computers will improve my work' (M= 4.34) and 'When I need help to use computers, specialized instruction is available to help me'

respectively ($M= 3.57$). These levels have expected pre-service teachers as more technology-oriented by belonging to Z generation who are born into a digital world. Also, these results have supported previous research findings regarding teachers' having higher levels of technology acceptance (Akarsu & Güven, 2014; Hu et al., 2003; Teo & Ursavas, 2012).

In the next step, data related to technology acceptance levels of the Turkish pre- service EFL teachers in terms of their ages are analyzed. The findings of ANOVA test have indicated that there exist no significant differences in terms of age groups regarding technology acceptance. These results can barely justify that age intervals are not high enough and the number of the participants in each age group are different which may not get results with significance. Such a result is surprising considering previous research findings (Kavanoz et al., 2015; Yesiltas, 2016) as they have asserted that age is a critical independent variable that affects web pedagogical content knowledge of the teachers.

Besides, Venkatesh et al. (2003) have found out indirectly that age is one of the demographics that promotes using behavior via behavioral intention, facilitating conditions, social influence, effort expectancy and performance expectancy. Age, in addition to experience, is considered as a very important factor and demographic feature that positively affects the levels of technology acceptance (Wang & Chen 2009) since young generations easily manage to create a higher understanding and acceptance of digital tools and technologies compared to the older counterparts.

The research question is also related to gender to check whether the Turkish pre- service EFL teachers are differing with their levels of technology acceptance. The findings of the data analysis showed that there were no statistically significant differences in terms of gender within the scope of technology acceptance levels of the Turkish pre-service EFL teachers. This result can be resulted by the fact there were more female teachers than male teachers. In the same vein, the result is not supported with some previous studies as they (Morris & Venkatesh, 2000; Nazzal et al., 2021; Trocchia & Janda, 2000) have found that gender does not play a role in any way to improve digital literacy. On the other hand, compared to other previous research findings (Li, 2010; Venkatesh et al., 2003), such a result is surprising as they (Venkatesh et al., 2003) have also found out that gender is indirectly accepted as one of the demographics that promote using behavior via behavioral intention, social influence, effort expectancy, and performance expectancy. To better understand how gender affects decision-making and buying behavior, several research on the acceptability of new IT systems have been conducted. These studies have found that different gender types evaluate different IT characteristics and uses (Kavanoz et al., 2015; Morris & Venkatesh, 2000).

In the next part, the Turkish pre-service EFL teachers' personal computer ownerships are evaluated whether is statistically significant in lieu of their technology acceptance levels. The findings have showed that no significant differences exist between having a personal computer and their technology acceptance levels. However, it should be noted that the percentage of participants with personal computer ($P= 95\%$) was much more than those with no personal computer. Since compared to some of the findings in the previous studies (Varma, 2010), it is found that experiencing and using personal computers affects technology acceptance intentions in two different ways, levels or areas including mediated and/or direct effects. Specifically, being proficient in a technology is expected by the gathered benefits of the acceptance of a computer and/or other technologies; henceforth, there is a direct correlation between owning technology and technology acceptance. This topic should be investigated in more detailed way to identify the relationships between owning, using, and being proficient on technology together with the levels of technology acceptance.

Overall, our findings supported previous research findings to some extent. Although some of our expectations were not satisfied, they could be justified by somehow limited sample of the study. For example, although age and gender were two important and effective demographic features for technology acceptance (Baturay, 2017), our findings did not support it which was in line with some other studies (Koç, 2011; Özdamlı et al., 2009; Sang et al., 2010; Teo et al., 2015), though. In addition, owning a personal computer was not found as effective as expected because almost all the participants had personal computers and there weren't any participants who could be compared with them, which contradicts the study result of Arabacıoğlu and Dursun (2015) and Ata and Yıldırım (2019). On the other hand, most of the findings were aligned with the previous studies. Teachers' levels of technology acceptance were found high (Baturay et al., 2017; Bozdoğan & Özen, 2014; Wong, 2013) as they were considered as the members of Z generation, and they were born into the digital world (Kavaklı Ulutaş & Ölmez, 2021; Ölmez & Kavaklı Ulutaş, 2023).

In the final part, the Turkish pre-service EFL teachers' reflections within the scope of technology acceptance are qualitatively investigated from the structured interviews conducted with them by means of an open-ended question listed at the end of the Google Forms. Specifically, they are asked to provide their perspectives about how to improve technology acceptance and integration as being future EFL teachers (Hancı-Azizoğlu & Kavaklı Ulutaş, 2021a; Hancı-Azizoğlu & Kavaklı Ulutaş, 2021b). According to the previous findings, instructors have had positive opinions on the value, practicality, context, and usage of digital technology in EFL courses.

The findings of the qualitative part have showed that the Turkish pre-service EFL teachers have indicated four typical responses to suggest how the levels of technology acceptance and integration can be accomplished as a future teacher. Firstly, it is noted by the Turkish pre-service EFL teachers that they should familiarize themselves with computer usage and web tools, and thus, they can access data and retrieve information in a much easier way. Secondly, they purport that they should join online communities and watch videos to improve their web pedagogical content knowledge. Another suggestion is about giving related information which should be instructed to the learners in language classes. And finally, they suggest that learning from their colleagues and utilizing similar and useful approaches and techniques from them is of vital importance.

Beyond question, teachers' self-efforts play an important role in terms of enhancing teachers' technology acceptance and integration levels and skills. Considering previous studies and their findings, these suggestions are aligned with the previous research (Mouza et al., 2014) since joining social technology related communities and taking opportunities to learn technological advances as well as understanding technology can boost their technology awareness and technology acceptance together with their integration efforts. Additionally, they suggest integrating into groups and related professional development courses which can help teachers and teacher candidates increase their technology acceptance. For instance, such courses can include a semester-long content related to the current technologies utilized in language classrooms such as web 2.0, internet sources, concept mapping software, and interactive manipulatives. Thereof, especially, learning practices of technology tools enhance teachers' understanding of technology and increase their levels of technology acceptance efforts.

6. Conclusion

In today's world and education systems, the understanding of technology and technology literacy are necessary as the important skills for learners. Teachers as being at the central position in the field of education for the goodness of next generations, it is essential to possess higher understanding of related skills, knowledge, and perspectives.

Accordingly, the findings of the current research revealed that pre-service EFL teachers' technology acceptance levels could be improved by providing them more technology and web-oriented classes under the supervision of their technologically competent professors and educators, implementing technology and digitally oriented courses into the teacher education curricula, and guiding and mentoring them with professors being technologically competent with a high level of digital literacy. To be able to raise awareness of the pre-service EFL teachers in terms of technology acceptance, they could have given more opportunities during their pre-service education where they can practice their digital skills with the help of web tools. They could also be involved in different educational programs or courses focusing on their educational development in addition to their curricular educational practices, as future Z-generation teachers.

However, it should also be noted that the current study was limited to the following conditions in data collection and data analysis processes. Firstly, the participants of the study were limited to pre-service EFL teachers (as to the researcher's convenience), which might hinder the comparison of pre- and in-service EFL teachers. The findings of the study were limited to the responses and comments from the participants. As majority of participants (P= 95%) did have a personal computer (meaning almost all the participants had personal computers), owning a personal computer was not employed as an independent variable to be statistically tested; albeit estimated as not statistically significant. The findings of the study were limited to the results of descriptive and inferential statistics according to the responses gathered from the participants. Moreover, the COVID-19 pandemic period restricted the qualitative data collection process as face-to-face interaction was somehow limited and the researcher herself did not find appropriate time blocks for seeing the participants at hand. In response to that, the participants might not be so eager to participate in the qualitative part (which was composed of open-ended questions; and thus, time consuming) where the COVID-19 pandemic period restricted the availability of participants even for convenience sampling although the number of participants was reported to be 94.

Based on the results addressed, the following recommendations are acknowledged to improve the quality of future studies. The number of participants should be more than the current study to compare groups and participants with proper statistical tools and estimations. The sample groups could be selected from both pre-service and in-service teachers within the perspective of a comparative analysis in between. Owning a personal computer should be investigated in more detailed way to identify the relationships between owning, using, and being proficient on technology together with the levels of technology acceptance as the literature reported so, which might affect the results in a different way. The participants could be face-to-face interviewed to have a better understanding of their perspectives toward technology and its usage in the language classrooms. To eliminate social desirability as an effect to hinder the reliability and validity of the results, a more robust way of understanding if pre-service EFL teachers' own belongings (knowledge and skills) could be employed, or they might report themselves with the highly desired values that an EFL teacher should have in the future to be having web pedagogical content knowledge embellished with technological and critical literacy. Herein, in-class

observations might be executed to identify whether they could implement them in real classroom environment.

Acknowledgment

This article was based on the master thesis approved by the Institute of Social Sciences at Izmir Demokrasi University in September 2022 with the title “*An analysis of technology acceptance model (TAM) in developing pre-service EFL teachers' web pedagogical content knowledge (WPACK) and critical digital literacy (CDL)*”.

References

- Adıguzel, T., Capraro, R. M., & Willson, V. L. (2011). An Examination of Teacher Acceptance of Handheld Computers. *International Journal of Special Education*, 26(3), 12-27.
- Akar, M. (2019). A Structural Model for Relationship Between Web Pedagogic Content Knowledge and Technology Acceptance of Preservice Teachers. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 7(1), 1-14.
- Akarsu, B., & Güven, E. (2014). Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2), 515-524.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2008, March). *TPCK in Pre-Service Teacher Education: Preparing Primary Education Students to Teach with Technology*. AERA Annual Conference. New York.
- Arabacıoğlu, T., & Dursun, F. (2015). Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgisi Algı Düzeylerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 197- 210.
- Ata, R., & Yıldırım, K. (2019). Exploring Turkish Pre-service Teachers' Perceptions and Views of Digital Literacy. *Education Sciences*, 9(1), 40.
- Baturay, M. H., Gökçearslan, Ş., & Ke, F. (2017). The Relationship among Pre-Service Teachers' Computer Competence, Attitude towards Computer-Assisted Education, and Intention of Technology Acceptance. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 9(1), 1-13.
- Baydas, O., & Goktas, Y. (2017). A Model for Preservice Teachers' Intentions to Use ICT in Future Lessons. *Interactive Learning Environments*, 25(7), 930-945.
- Beatty, K., & Nunan, D. (2004). Computer-Mediated Collaborative Learning. *System*, 32(2), 165-183.
- Bell, R. L., Maeng, J. L., & Binns, I. C. (2013). Learning in Context: Technology Integration in a Teacher Preparation Program Informed by Situated Learning Theory. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(3), 348-379.
- Blake, R. J. (2013). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Georgetown University Press.
- Bozdoğan, D., & Özen, R. (2014). Use of ICT Technologies and Factors Affecting Pre- Service ELT Teachers' Perceived ICT Self-Efficacy. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(2), 186-196.
- Bryne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications and Programming* (2nd Ed.). New York: Taylor & Francis.
- Buss, R. R., Wetzel, K., Foulger, T. S., & Lindsey, L. (2015). Preparing Teachers to Integrate Technology into K–12 Instruction: Comparing a Stand-Alone Technology Course with a Technology-Infused Approach. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 31(4), 160-172.
- Clough, P., & Nutbrown, C. (2012). *A Student's Guide to Methodology*. Sage.
- Cowie, B., & Jones, A. (2009). Teaching and Learning in the ICT Environment. In L. J. Saha, & A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 791-801). Springer, Boston, MA.

- Çetin, O., Çalışkan, E., & Menzi, N. (2012). The Relationship between Technological Competencies and Attitudes of Pre-Service Teachers towards Technology. *Elementary Education Online*, 11(2).
- Davis, F. D. (1985). *A Technology Acceptance Model For Empirically Testing New End-User Information Systems: Theory and Results*. Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology.
- Davis, S. G. (1986). *Parades and Power: Street Theatre in Nineteenth-Century Philadelphia*. Philadelphia: Temple University Press.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*, 35(8), 982- 1003.
- Davis, F. D. (1993). User Acceptance of Information Technology: System Characteristics, User Perceptions and Behavioral Impacts. *International Journal of Man-Machine Studies*, 38(3), 475-487.
- Efe, R. (2011). Science Student Teachers and Educational Technology: Experience, Intentions, and Value. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(1), 228- 240.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing First- and Second-Order Barriers to Change: Strategies for Technology Integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- European Commission (2007). *A European Approach to Media Literacy in the Digital Environment*. Retrieved on June 23, 2021 from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0833&from=EN>
- Funkhouser, B. J., & Mouza, C. (2013). Drawing on Technology: An Investigation of Preservice Teacher Beliefs in the Context of an Introductory Educational Technology Course. *Computers & Education*, 62, 271-285.
- Garrett, R. K. (2009). Echo Chambers Online?: Politically Motivated Selective Exposure among Internet News Users. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(2), 265-285.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Göktaş, Y., Yıldırım, Z., & Yıldırım, S. (2008). A Review of ICT Related Courses in Pre-Service Teacher Education Programs. *Asia Pacific Education Review*, 9(2), 168-179.
- Granito, M., & Chernobilsky, E. (2012). *The Effect of Technology on a Student's Motivation and Knowledge Retention*. NERA Conference Proceedings, 17. MIT Press.
- Hancı-Azizoğlu, E. B., & Kavaklı Ulutaş, N. (2021a). Creative Digital Writing: A Multilingual Perspective. In M. Montebello (Ed.), *Digital Pedagogies and the Transformation of Language Education* (pp. 250-266). Hershey PA, IGI Global.
- Hancı-Azizoğlu, E. B., & Kavaklı Ulutaş, N. (2021b). Rewriting the Future through Rhetorical Technology. In E. B. Hancı-Azizoğlu, & N. Kavaklı Ulutaş (Eds.), *Futuristic and Linguistic Perspectives on Teaching Writing to Second Language Students* (pp. 1-15). Hershey PA, IGI Global.
- Hixon, E., & Buckenmeyer, J. (2009). Revisiting Technology Integration in Schools: Implications for Professional Development. *Computers in the Schools*, 26(2), 130-146.
- Hu, P. J. H., Clark, T. H., & Ma, W. W. (2003). Examining Technology Acceptance by School Teachers: A Longitudinal Study. *Information & Management*, 41(2), 227- 241.
- İlter, B. G. (2015). How does Technology Affect Language Learning Process at an Early Age?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 311-316.

- International Society for Technology in Education (ISTE) (2008). *Essential Conditions: Necessary Conditions to Effectively Leverage Technology for Learning*. Retrieved on June 22, 2021 from <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- Heverly, R. (2007). Growing up Digital: Control and the Pieces of a Digital Life. In T. McPherson (Ed.), *Digital Youth, Innovation and the Unexpected* (pp. 199-218). MIT Press.
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2000). *National Educational Technology Standards for Students: Connecting Curriculum and Technology*. Eugene, OR: Author.
- Johnson, B. (2001). Toward a New Classification of Nonexperimental Quantitative Research. *Educational Researcher*, 30(2), 3-13.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Boston: Sage Publications.
- Kavaklı Ulutaş, N., & Hancı-Azizoğlu, E. B. (2021). Digital Storytelling: A Futuristic Second- Language-Writing Method. In B. Hancı-Azizoğlu, & N. Kavaklı Ulutaş (Eds.), *Futuristic and Linguistic Perspectives on Teaching Writing to Second Language Students* (pp. 66- 83). Hershey PA, IGI Global.
- Kavaklı Ulutaş, N., & Ölmez, R. (2021). The Role of Technology Acceptance Model in Constructing Unbounded Learning Environments for Second Language Learners. In S. M. C. Loureiro, & J. Guerreiro (Eds.), *Handbook of Research on Developing a Post- Pandemic Paradigm for Virtual Technologies in Higher Education* (pp. 282-298). Hershey PA, IGI Global.
- Kavaklı Ulutaş, N., & Abuşka, A. (2022). Understanding L2 Teachers' Engagement with Digital Multimodal Composing (DMC) in the Changing Educational Landscape. In E. Duruk (Ed.), *The New Normal of Online Language Education* (pp. 127-144). Eğitim Kitap.
- Kavaklı Ulutaş, N. (2023). Revisiting the Past to Shape the Future: Assessment of Foreign Language Abilities. In D. Köksal, N. Kavaklı Ulutaş, & S. Arslan (Eds.), *Handbook of Research on Perspectives in Foreign Language Assessment* (pp. 1-10). Hershey PA, IGI Global.
- Kavaklı Ulutaş, N., & Abuşka, A. (2023). Language Teachers' Investment in Digital Multimodal Composing (DMC) as a Manifold Application of Computer-Mediated Communication. In H. P. Bui, & R. Kumar (Eds.), *Multidisciplinary Applications of Computer-Mediated Communication* (pp. 17-30). Hershey PA, IGI Global.
- Kavanoz, S., Yüksel, H. G., & Özcan, E. (2015). Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Perceptions on Web Pedagogical Content Knowledge. *Computers & Education*, 85, 94-101.
- Kırmızı, Ö. (2014). Measuring Technology Acceptance Level of Turkish Pre-Service English Teachers by Using Technology Acceptance Model. *Educational Research and Reviews*, 9(23), 1323-1333.
- Koc, M. (2013). Student Teachers' Conceptions of Technology: A Metaphor Analysis. *Computers & Education*, 68, 1-8.
- Lei, J. (2009). Digital Natives as Preservice Teachers: What Technology Preparation is Needed?. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3), 87-97.
- Li, L. (2010). A Critical Review of Technology Acceptance Literature. *Referred Research Paper*, 4.
- Lightfoot, A. (2019). ICT and English Language Teacher Education. *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*, 52-67.
- Ma, W. W. K., Andersson, R., & Streith, K. O. (2005). Examining User Acceptance of Computer Technology: An Empirical Study of Student Teachers. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(6), 387-395.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers' College Record*, 108(6), 1017- 1054.

- Morris, M. G., & Venkatesh, V. (2000). Age Differences in Technology Adoption Decisions: Implications for a Changing Workforce. *Personnel Psychology*, 53(2), 375-403.
- Mouza, C., Karchmer-Klein, R., Nandakumar, R., Ozden, S. Y., & Hu, L. (2014). Investigating the Impact of an Integrated Approach to the Development of Preservice Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 71, 206-221.
- Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. London, UK: Sage Publications.
- Nazzal, A., Thoyib, A., Zain, D., & Hussein, A. S. (2021). The Influence of Digital Literacy and Demographic Characteristics on Online Shopping Intention: An Empirical Study in Palestine. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 8(8), 205-215.
- Ölmez, R. (2022). *An Analysis of Technology Acceptance Model (TAM) in Developing Pre-Service EFL Teachers' Web Pedagogical Content Knowledge (WPACK) and Critical Digital Literacy (CDL)*. Unpublished MA Thesis. Institute of Social Sciences, Izmir Demokrasi University.
- Ölmez, R., & Kavaklı Ulutaş, N. (2023). A Diachronic View into an Understanding of Technology Acceptance: Where to Go through TAM for Teacher Education from Global to Local?. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics (IJELTAL)*, 7(2), 359-377.
- Özdamlı, F., Hürsen, Ç., & Özçınar, Z. (2009). Teacher Candidates' Attitudes towards the Instructional Technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 455-463.
- Rahimi, M., & Pourshahbaz, S. (Eds.). (2018). *English as a Foreign Language Teachers' TPACK: Emerging Research and Opportunities*. IGI Global.
- Ryan, T., & Bagley, G. (2015). Nurturing the Integration of Technology in Education. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 11(1).
- Sadaf, A., Newby, T. J., & Ertmer, P. A. (2012). Exploring Factors that Predict Preservice Teachers' Intentions to Use Web 2.0 Technologies Using Decomposed Theory of Planned Behavior. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(2), 171-196.
- Sang, G., Valcke, M., Van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Student Teachers' Thinking Processes and ICT Integration: Predictors of Prospective Teaching Behaviors with Educational Technology. *Computers & Education*, 54(1), 103-112.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Teo, T., Chai, C. S., Hung, D., & Lee, C. B. (2008). Beliefs about Teaching and Uses of Technology among Pre-Service Teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 163-174.
- Teo, T., & Van Schalk, P. (2009). Understanding Technology Acceptance in Pre-Service Teachers: A Structural-Equation Modeling Approach. *Asia-Pacific Education Researcher*, 18(1), 47-66.
- Teo, T. (2011). Factors Influencing Teachers' Intention to Use Technology: Model Development and Test. *Computers & Education*, 57(4), 2432-2440.
- Teo, T., & Ursavas, O. F. (2012). Technology Acceptance of Pre-Service Teachers in Turkey: A Cross-Cultural Model Validation Study. *International Journal of Instructional Media*, 39(3), 187-196.
- Teo, T. (2014). Unpacking Teachers' Acceptance of Technology: Tests of Measurement Invariance and Latent Mean Differences. *Computers & Education*, 75, 127-135.
- Teo, T. (2015). Comparing Pre-Service and In-Service Teachers' Acceptance of Technology: Assessment of Measurement Invariance and Latent Mean Differences. *Computers & Education*, 83, 22-31.
- Teo, T., Fan, X., & Du, J. (2015). Technology Acceptance among Pre-Service Teachers: Does Gender Matter?. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(3).
- Tondeur, J., Van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing Pre-Service Teachers to Integrate Technology in Education: A Synthesis of Qualitative Evidence. *Computers & Education*, 59(1), 134-144.

- Trocchia, P. J., & Janda, S. (2000). A Phenomenological Investigation of Internet Usage among Older Individuals. *Journal of Consumer Marketing*, 17(7), 605-614.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education*. Paris, UNESCO.
- Varma, S. (2010). *Prior Computer Experience and Technology Acceptance*. State University of New York, Albany.
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (1996). A Model of the Antecedents of Perceived Ease of Use: Development and Test. *Decision Sciences*, 27(3), 451-481.
- Venkatesh, V. (2000). Determinants of Perceived Ease of Use: Integrating Control, Intrinsic Motivation, and Emotion into the Technology Acceptance Model. *Information Systems Research*, 11(4), 342-365.
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies. *Management Science*, 46(2), 186-204.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *MIS Quarterly*, 425-478.
- Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions. *Decision Sciences*, 39(2), 273-315.
- Venkatesh, V., Thong, J. Y., & Xu, X. (2012). Consumer Acceptance and Use of Information Technology: Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *MIS Quarterly*, 157-178.
- Wang, C., & Chen, C. (2009). The Impact of Knowledge and Trust on E-Consumers' Online Shopping Activities: An Empirical Study. *Journals of Computer*, 4(1), 11- 18.
- Wong, K. T. (2013). Understanding Student Teachers' Behavioural Intention to Use Technology: Technology Acceptance Model (TAM) Validation And Testing. *Online Submission*, 6(1), 89-104.
- Yesiltas, E. (2016). An Analysis of Social Studies Teachers' Perception Levels Regarding Web Pedagogical Content Knowledge. *International Education Studies*, 9(4), 108- 123.

78. Exploring Turkish EFL pre-service teachers' perceptions of critical thinking and reading¹

Duygu COŞKUN²

Pınar KARAHAN³

APA: Coşkun, D. & Karahan, P. (2023). Exploring Turkish EFL pre-service teachers' perceptions of critical thinking and reading. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1273-1294. DOI: 10.29000/rumelide.1286038

Abstract

The process of critical thinking (CT) plays an important role in enhancing English language proficiency levels of learners, especially the reading and writing proficiency levels. Since there are not many studies focusing on the relationship between CT and critical reading (CR), the current study intended to measure Turkish EFL pre-service teachers' CT disposition levels and CR self-efficacy levels together. 118 students studying at the department of English Language Teaching at a state university participated in the study. 36 of them participated in the semi-structured interviews. The quantitative data were analyzed via descriptive and inferential statistics. The qualitative data were analyzed through inductive content analysis. Findings of the study demonstrated that the students' CT disposition and CR self-efficacy levels were found to be at moderate level. Results of the relationship between CT disposition levels and CR self-efficacy levels revealed that there was a statistically significant difference between them. As for the results of the semi-structured interviews, the students were aware of the concept "critical"; however, their CT and reading skills needed to be developed. Results of the study overall indicated that more importance should be given to CT and reading skills in the field of foreign language teacher education.

Keywords: Critical thinking, critical reading, critical reading dispositions, self-efficacy, perceptions

Türk İngilizce öğretmenleri adaylarının eleştirel düşünme ve okuma algılarına yönelik keşif çalışması

Öz

İkinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin dil yeterlik seviyelerinin, özellikle de okuma ve yazma yeterliliklerinin geliştirilmesinde eleştirel düşünme süreci önemli bir rol oynar. Eleştirel düşünme ve eleştirel okuma arasındaki ilişkiyi ele alan çok fazla çalışma olmadığı için, bu çalışma Türk İngilizce öğretmenleri adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve eleştirel okuma öz-yeterlik düzeylerini birlikte ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya bir devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 118 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 36 tanesi yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmıştır. Nicel veriler tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistiklerle analiz edilmiştir. Nitel veriler ise tümevarımsal içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve eleştirel okuma öz-yeterlik düzeylerinin orta seviyede olduğunu göstermiştir.

¹ Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
² MEB, Yeşilçiftlik Ortaokulu, İngilizce Öğretmeni (Afyonkarahisar, Türkiye), dyg.eskno8@gmail.com, ORCID ID : 0000-0002-4087-8091
³ Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü (Denizli, Türkiye), pkarahan@pau.edu.tr, ORCID ID : 0000-0002-7475-8960. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1286038]

Eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ile eleştirel okuma öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin sonuçları, bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin sonuçlarına göre, öğrencilerin “eleştirel” kavramının farkında oldukları; ancak eleştirel düşünme ve okuma becerilerinin geliştirilmesi gerektiği görülmüştür. Araştırma sonuçları genel olarak yabancı dil öğretmenliği eğitimi alanında eleştirel düşünme ve okuma becerilerine daha fazla önem verilmesi gerektiğini göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Eleştirel düşünme, eleştirel okuma, eleştirel okuma eğilimleri, öz yeterlik, algılar

1. Introduction

Critical thinking (CT) can be described as the process of thinking that questions ideas and it is a way to decide whether a certain claim is true, false, or partially true. From an educational perspective, students can construct their own learning by becoming active participants through CT. The process of CT also plays an important role in enhancing English language proficiency levels of EFL learners, especially the reading and writing proficiency levels (Karahan & Coşkun, 2022). The term CT has been raised with the purpose of cultivating critical and democratic individuals for nations (Ten Dam & Volman, 2004). Therefore, CT and teaching CT have become one of the educational aims for societies. Dewey (1933) pointed out that learning how to think should be the main goal of education. In a similar vein, Paul (2005) suggested that the main focus of both individual achievement and national demands should be on CT skills. Likewise, Pascarella and Terenzini (2005) stated that people should acquire the skills of handling information, judging opinions, and deducing suggestions in a growing era of information. Willingham (2008) also noted that schooling should aim to equip students with CT skills. Previous research shows that there are many studies revealing the possible benefits of CT skills for both learning and teaching. For instance, Alagözlü (2007) associates Turkish students' inability to share their ideas in English as a Foreign Language (EFL) writing with their lack of knowledge in CT and their low CT skills. Additionally, Teo (2014) recommends teachers to guide students through CT for the massive information they are exposed to. In a similar vein, Ataç (2015) mentions the effects of globalization and modernization on public and global issues as a trigger for language teachers to cover CT in their teaching practices.

Besides reading and writing, CT is also important due to its applicability in learning and so many areas of life (Murawski, 2014). However; traditional education system causes students to have difficulties in adapting to the requirements of academic environment and applying CT skills and strategies in universities (Paul & Elder, 2000). Gupta (2005) mentions that there is an inadequate performance of teaching and assessing CT in colleges and curricula. Similarly, Trilling and Fadel (2009) point out that CT is a neglected skill in schools, colleges and universities. Therefore, there is a need to observe and measure students' CT levels and knowledge about CT in schools and then to teach and assess CT accordingly. There is also a need to raise awareness about the importance of CT, teaching and assessing CT. Hence, it is necessary to explore students' CT dispositions, critical reading (CR) self-efficacy levels and perceptions of CT.

Considering the previous studies on CT in the field of English Language Teaching (ELT), it is understood that there are not many studies on assessing CT and CR. Besides, most of the previous studies deal with CT or CR separately. The importance of CT in terms of learning, teaching, and assessing may not be precisely comprehended without assessing CT dispositions, CR self-efficacy levels and perceptions of students. Therefore, this study intends to explore ELT students' CT dispositions, CR self-efficacy levels, and perceptions of CT all together.

Tang (2016) remarks that English language teaching programs should attach more importance to CT skills along with the improvement of English language skills. English teachers are expected to teach four language skills including reading, writing, listening, and speaking. In this regard, this study on teaching and assessing CT with the help of these skills could enhance awareness on this issue. Therefore, the present study is carried out in an ELT department which uses English as medium of instruction. The study is expected to pave a way for awareness of CT among prospective English language teachers and to provide implications for researchers who could conduct further studies on CT. In line with the above-mentioned aims, this study intends to answer the following research questions:

1. What are the CT disposition levels and CR levels of the Turkish EFL pre-service teachers?
 - Is there a relationship between the participants' CT disposition levels and CR levels?
2. How do CT disposition levels and CR levels of Turkish EFL pre-service teachers change in terms of:
 - a. Gender
 - b. Grade
 - c. General academic success (GPA), and
 - d. Reading frequency
3. What are the participants' perceptions on CT and CR?

2. Literature review

2.1. Critical thinking dispositions

By referring to Pascarella and Terenzini (2005), Stupnisky et al. (2008) defined CT as the combination of skills and dispositions: “(1) a set of cognitive skills, such as identifying central issues and assumptions, evaluating evidence, and deducing conclusions; and (2) a disposition based on a willingness to apply critical thinking skills” (p. 514). Norris (1985) remarked that the most important skill to be possessed by individuals was having a critical disposition in a fruitful way towards matters. Disposition was defined as a consistent willingness, motivation, and an intention to be engaged in CT while reflecting, decision making and solving problems (Facione et al., 1995). Therefore, CT dispositions were always of great importance for CT. In another definition by Facione et al. (1995), CT disposition was described as the tendency to use one's CT skills and did not directly address one's actual degree of skills. Furthermore, Facione et al. (1995) stated that the relationship of the dispositions to CT and CT skills was not crystal clear. Even though the necessity of CT dispositions for the classroom and real-life environment was known, the sources and effects of this concept on student success were not as clear as CT skills (Stupnisky et al., 2008). However, it was believed that CT dispositions would help to improve CT skills and the improvement of CT skills would help to raise CT dispositions. Yüksel and Alci (2012) stated that “critical thinking, on the other hand, is defined as a cognitive process, a purposeful self-regulatory judgment with two components: cognitive skills (interpretation, analysis, inference, evaluation, explanation and self-regulation) and a motivational component (the disposition toward critical thinking)” (p. 83). Also, Yüksel and Alci (2012) noted that a correlation existed between CT dispositions and academic success. Besides, positive relationship between CT and academic achievement was found

in many studies (Bers, et al., 1996; Facione & Facione, 1997; Giancarlo & Facione, 2001; Pintrich et al., 1993). Therefore, having a high CT disposition could have a relationship with motivation and academic success.

2.2. Studies on Critical Thinking and Reading

There are many studies conducted both in Türkiye and abroad on CT and CR in foreign language classes. These studies attempted to explore the relationship between students' academic achievement and their CT skills or dispositions. Some of these studies resulted in a positive correlation between CT skills and dispositions and academic achievement. To start with, Abbasi and Izadpanah (2018) attempted to explore whether students' academic achievement in an English course can be predicted by their CT levels. The eleventh-grade female students were the participants of the study. The researchers used the California Critical Thinking Skills Test (CCTST) in their study. According to the results of the study, students' CT levels have an important potential to enhance their academic achievement. In a similar study, Ghanizadeh (2017) intended to identify whether university students' academic achievement is affected by reflective thinking, CT as higher order thinking skills and self-monitoring. The participants included 196 Iranian university students. The instruments consisted of the 'Reflective Thinking Questionnaire' designed by Kember et al. (2000), the 'Watson–Glaser Critical Thinking Appraisal' (Watson & Glaser, 2002) and eight items of the self-regulation trait questionnaire designed by O'Neil and Herl (1998). The results of the study showed that students' academic achievement could be estimated by CT and reflective thinking skills. Furthermore, a positive relationship was found between CT and self-monitoring. In other words, when students can improve their CT skills, they are more prone to monitor their achievement.

However, there are also some other studies which did not reveal any relationship between CT skills and dispositions and academic achievement. To illustrate, Azar (2010) aimed to identify the relationship between students' achievement in the "Selection and Placement Exam for University" (OSS) and their CT dispositions. The study also tried to find out whether students' gender, grade or major have any effect on their CT dispositions. The instrument was the Critical Thinking Disposition Scale (CTDS) developed by Akbıyık (2002) which aims to explore students' CT dispositions. 121 students who were preparing for the OSS exam were selected randomly for the study. Findings showed that the students' academic achievement was not affected by their CT dispositions and there was not any significant correlation between students' CT dispositions and their gender, grade or major.

In another study Yüksel and Alcı (2012) aimed to find out the effect of pre-service teachers' self efficacy and CT dispositions on their success in the teaching practicum course. Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale (Çapa et al., 2005) and the Turkish version of California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI) were used to collect data for measuring pre-service teachers' self-efficacy and CT disposition levels. The participants included 104 preservice teachers. To measure success, grades of pre-service teachers given by their supervisors in school practicum course were taken into consideration. According to the results of the study, there was no relationship between pre-service teachers' self-efficacy levels and success while there was a significant correlation between their grades in school practicum course and CT disposition levels.

Some studies focused on the effectiveness of CT teaching and aimed to investigate if CT teaching could make an improvement in students CT skills, reading and writing performances. To illustrate, Gündüz (2017) investigated the effects of CT course on EFL students' CT disposition, CR self-efficacy levels, and

L2 critical writing performances. Two intermediate level classes with 26 Turkish EFL students at a preparatory school of a private university were the control and experimental groups in the study. The data were collected through the California Critical Thinking Disposition Inventory-Turkish (CCTDI-T) (Kökdemir, 2003), Critical Reading Self-Efficacy Scale (CRSES) (Küçüköğlü, 2008), students' opinion essays and students' writing performances about CT. The results demonstrated that there was no significant difference between control and experimental groups' CT disposition, CR self-efficacy levels, and L2 critical writing performances while there was a difference between pre- and post-opinion essays of students in the experimental group. Therefore, it could be concluded that CT course helped to change students' approaches toward CT even though it did not affect their CT dispositions, skills or writing performances.

Similarly, Karabay et al. (2015) aimed to identify the CR self-efficacy perceptions of pre-service teachers in their study. Besides, they attempted to find out whether graduation programs, grade levels, genders and academic achievements of preservice teachers have any effect on their CR self efficacy. The instrument was the "Critical Reading Self-Efficacy Perception Scale" developed by Karabay (2013). The participants included 594 pre-service teachers with different grade levels at different departments of a state university. According to their findings, CR self efficacy of pre-service teachers exceeded the intermediate level. Furthermore, while correlations between CR self efficacy, gender, different departments, and academic achievement were found out, there was no correlation between CR self efficacy and grade levels of pre-service teachers.

3. Methodology

The present study made use of mixed method design which is used to interpret findings by combining both quantitative and qualitative data in a comprehensive and flexible way (Onwuegbuzie & Leech, 2004). In line with this, this study adopts a mixed method design by using scales and a semi-structured interview. The present study is also a descriptive study which attempts to describe the participants' perceptions of CT and CR. Furthermore, the study aims to explore whether students' gender, grade, reading frequency and academic success have any relationship with their CT disposition and CR self-efficacy levels.

3.1. Setting and participants

This study was conducted at an English Language Teaching (ELT) Department of a state university. Participants were freshmen, sophomore, junior, and senior students studying in the above-mentioned department. They were selected through convenience sampling for this study. This sampling type is used when participants "meet certain practical criteria, such as geographical proximity, availability at a certain time, or easy accessibility" (Dörnyei, 2007, p. 61). Thus, the researchers preferred this sampling type since the participants were easier to reach. The study was conducted within the scope of Critical Reading and Writing course at the first term of the 2021-2022 academic year. This course aims to enhance students' reading and writing skills together, practice APA rules and study communicative purposes in research articles. Before conducting the study, students were given consent forms to ensure voluntary participation. 118 students agreed to fill in the CT Disposition Scale and the CR Self Efficacy Scale. Table 1 below presents the demographic information of participants, which includes gender, age, grade, reading frequency, and GPA, respectively:

Table 1. Demographic Characteristics of Participants

		Frequency	Percent
Gender	Male	43	36.4
	Female	75	63.6
	Total	118	100.0
Grade	1	56	47.5
	2	34	28.8
	3	3	2.5
	4	25	21.2
	Total	118	100.0
Reading frequency	Always	14	11.9
	Sometimes	72	61.0
	Rarely	29	24.6
	Never	3	2.5
	Total	118	100.0
GPA	0.50-2.49	2	1.7
	2.50-2.99	32	27.2
	3.00-3.49	79	66.9
	3.50-4.00	5	4.2
	Total	118	100.0

Table 1 above shows that 43 (36.4%) of the participants were male and 75 (63.6%) of them were female. Their ages changed between 18 and 35. The mean of their ages was 20.55. 56 (47.5%) of the students were first year students, 34 (28.8%) of them were second year students, three (2.5%) of them were third year students and 25 (21.2%) of them were fourth year students. Furthermore, there were only two (1.7%) students who had GPA between 0.0 and 2.49. 32 (27.1%) of students had GPA in between 2.5 and 2.99 and 79 (66.9%) students had GPA between 3.0 and 3.49 while only five (4.2%) students had GPA between 3.5 and 4.0. Most of the students had GPA between 3.0 and 3.49. Moreover, only 14 (11.9%) students chose always for reading frequency. 72 (61.0) of them chose sometimes, 29 (24.6%) of them chose rarely and three (2.5%) of them chose never. Additionally, 36 students who took the Critical Reading and Writing course participated in the semi-structured interviews. They were asked to answer six semi-structured interview questions written in English and prepared by the researchers. Only the students who had already taken the Critical Reading and Writing course were selected for the semi-structured interview since these students were expected to have more awareness and knowledge about the relationship of CT and CR, compared to the ones who had not taken this course yet at the time this study was being conducted.

Data collection tools and procedure

Institutional approval was first taken from the Research Ethics Committee to be able to conduct this research in the department of English Language Teaching at a state university located in Türkiye. The

data were collected through scales and a semi-structured interview. Firstly, the adapted version of California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI) by Kökdemir (2003) was given to participants to reveal their tendency toward CT. This inventory was designed by Facione and Facione (1996) and translated into English by Kökdemir (2003). Moreover, the CR Self-Efficacy Scale developed by Küçüköğlü (2008) was also used in this study to measure students' CR levels. With an aim to understand Turkish EFL pre-service teachers' perceptions of CT and CR, the semi-structured interview questions were sent to the participants via e-mail.

3.2. Data analysis

The data were analyzed both quantitatively and qualitatively. The data gathered from the scales were computed via descriptive and inferential statistics. The data gathered from the semi-structured interview, on the other hand, were analyzed through inductive content analysis. Firstly, a descriptive statistical analysis was conducted to identify students' CT disposition levels and CR self-efficacy levels. Secondly, independent samples t-test was administered to see the relationship of gender and Critical Reading and Writing course with the participants' CT disposition levels and reading self-efficacy. Thirdly, Anova tests were conducted to analyze the relationship of achievement, reading frequency and grade levels. Finally, a correlation test was applied to examine the relationship between CT dispositions and CR self-efficacy.

As for the semi-structured interview questions, the textual data were analyzed through the qualitative content analysis technique. This technique allows for creating qualitative categories from the data without deciding them in advance, contrary to the predetermined categories of quantitative research designs (Dörnyei, 2007). Summative approach was also adopted in this study to determine and count specific words or themes with an aim to find out their contexts. The current study benefited from summative content analysis to understand the contexts of frequently repeated words. Thus, with the help of summative content analysis, students' answers in the semi-structured interviews were analyzed by counting frequencies, identifying similarities and interpreting the data (Creswell, 2014).

For the sake of ensuring intra-rater reliability, both researchers first analyzed the data separately and revised their emerging themes about three weeks later. The agreement level between the researchers was found to be .82 according to the inter-rater formula proposed by Miles and Huberman (1994). This result indicates a high level of agreement level as .70 is accepted to be the minimal ideal level for inter-rater reliability.

4. Results and discussion

R.Q. 1. What is the CT disposition levels and CR levels of Turkish EFL pre-service teachers?

Descriptive statistical analysis was conducted to find out the CT disposition levels and CR levels of Turkish EFL pre-service teachers. Table 2 below presents the results of the first research question.

Table 2. CT Disposition and CR Self-Efficacy Levels of Turkish EFL Pre-service Teachers

	Mean	Std. Deviation
CCDTI-T*	219.12	22.70
CRSES*	110.08	11.52

*CCDTI-T=California Critical Thinking Disposition Inventory-Turkish *CRSES=Critical Reading Self-Efficacy Scale

According to Table 2, the mean score of CCDTI-T was 219.12 while the standard deviation was found to be 22.70. Therefore, it could be said that the scores of CCDTI-T were at moderate level. When it comes to the results of CRSES, the mean score was 110.08 while the standard deviation was found to be 11.52. The results of CRSES were at moderate level as well. This could be related to the participants' lack of previous experience in learning CT. In other words, Turkish EFL pre-service teachers might not have had the opportunity to learn or practice CR, reading or writing before entering the university. Therefore, this could be the reason for their moderate level CT dispositions and CR self-efficacy levels.

This finding bears some similarities and differences with the findings of previous literature. To illustrate, Kürüm's study (2002) revealed that pre-service teachers' performances of CT was also at moderate level. Similarly, Çelen (2018) classified senior student teachers as moderate-level critical thinkers. However, Buran (2016) found that students' CT disposition level was positive and Akdere (2010) reported that CT scores of the pre-service teachers were found below average.

There are also some similar studies that have found CR self-efficacy levels at mid level. For instance, Işık (2015) attempted to identify the CR levels of high school students. According to the results of the 'Critical Reading Scale', most of the students were reported to be at moderate level. Unlike the results of this current study, there are also some other studies which found the scores of CR self-efficacy above or below the average. For example, in their descriptive study, Karasakaloğlu (2012) aimed to measure pre-service teachers' CR self-efficacy levels. According to their results, pre-service teachers' CR self-efficacy perceptions were found to be low.

Sub-question to R.Q.1. Is there a relationship between Turkish EFL pre-service teachers' CT disposition levels and CR self-efficacy levels?

Correlation test was administered with an aim to identify the relationship between Turkish EFL pre-service teachers CT dispositions and CR self-efficacy levels. Table 3 displays the mean scores of CR self-efficacy levels and CT disposition levels.

Table 3. The Mean Scores of CR Level, Self-Efficacy and CT Dispositions Levels

	Mean	Std. Deviation	N
CRSES_Mean	110.08	11.53	118
CCTDI-T_Mean	219.13	22.71	118

As demonstrated in Table 3 above, the mean scores of all students' answers for CR self-efficacy were found to be 110.08 and the standard deviation was 11.53. The mean scores of the answers in the CT dispositions scale were found to be 219.13 and the standard deviation was 22.71.

Table 4 below shows the relationship between students' CR self-efficacy levels and their CT dispositions.

Table 4. The Relationship between Students' CR Self-efficacy and CT Disposition Levels

Correlations			
		CRSES	CCTDI-T
CRSES	Pearson Correlation	1	.605**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	118	118
CCTDI-T	Pearson Correlation	.605**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	118	118

*p<.05

In order to identify if there was a relationship between the points of two scales, normality test was first run. Since the data were found to be normally distributed, Pearson correlation coefficient was computed to measure the strength of a linear relationship between the two variables after the mean scores of two scales were obtained. According to this calculation, there was a significant positive relationship between participants' CR self-efficacy levels and CT dispositions ($p < 0.05$) ($r = .605$). This result shows us that the higher Turkish EFL pre-service teachers have their CT disposition levels, the higher their CR self-efficacy levels are. In other words, their CR self-efficacy levels increase in parallel with their CT disposition levels indicating that these levels are closely related to each other. Işık's (2015) study also found a positive but not a significant relationship between students' CT dispositions and their CR levels.

R.Q.2. How do CT disposition levels and CR levels of Turkish EFL pre-service teachers change in terms of gender, grade level, GPA, and reading frequency?

With an aim to see if gender had any effect on students' CT disposition levels and reading self-efficacy, independent samples t-test was administered. Since t-test is an inferential statistics, normality test was run and the data were found to be normally distributed. The t-test results of the relationship between prospective English language teachers' CT disposition levels and gender showed that there was no significant difference between students' genders and CT disposition levels ($p > 0.05$). The results of the CCTDI-T scale demonstrated that students' gender did not have a significant relationship with students' CT disposition levels. There are also some other studies which could not find a significant relationship between gender, CT dispositions and CR self-efficacy. For instance, Bayındır (2015) investigated CT levels of the students in state secondary schools and remarked that gender did not have effect on students' CT levels. Similarly, Akdere's (2010) study investigated the relationship between secondary students' gender and CT levels and noted that CT levels of students were not affected by their gender. As for the t-test results of the relationship between Turkish EFL pre-service teachers' CR self-efficacy levels and gender, no statistically significant difference was found between students' gender and their CR self-efficacy levels ($p > 0.05$). It can be said that gender did not have a significant relationship with students' CR self-efficacy levels.

Another objective of this study was to identify if there was a statistically significant difference between students' grade levels and their CT disposition levels and CR self-efficacy levels. The t-test results of the relationship between Turkish EFL pre-service teachers' CT disposition levels and grade levels demonstrated that there was statistically no significant difference between students' grade levels and CT disposition levels ($p > 0.05$). In her study, Kürüm (2002) also concluded that there was not a statistically significant relationship between pre-service teachers' CT levels and grade levels.

As for the relationship between CR self-efficacy levels and grade levels, a statistically significant difference was observed between students' grade levels and CR self-efficacy levels ($p < 0.05$). In other words, Turkish EFL pre-service teachers' grade levels had a significant relationship with their CR self-efficacy levels.

To summarize, Turkish EFL pre-service teachers' grade levels were found to have a significant relationship with their CR self-efficacy levels, while their grade levels did not have any significant relationship with their CT dispositions.

This study also aimed to find out whether Turkish EFL pre-service teachers' CT disposition levels and CR self-efficacy levels changed according to their GPAs. One-way Anova variance test was implemented to measure this. According to the results of the relationship between Turkish EFL pre-service teachers' CT disposition levels and their GPAs, no statistically significant difference was found between participants' Gpa scores and their CT disposition levels ($p > 0.05$).

As for the results of the relationship between prospective English language teachers' CT, reading self-efficacy levels and their GPAs, there was statistically no significant difference between students' Gpa scores and CR self-efficacy levels ($p > 0.05$). The participants' GPA scores were assumed to be demonstrative of their success in CR self-efficacy levels. However, there was not a significant relationship between their GPA, CT disposition and CR self-efficacy levels. In other words, it could be stated that CT dispositions and CT self-efficacy levels did not change according to GPA scores. Azar's (2010) study also demonstrated that the CT dispositions did not have an influence on students' academic achievement, which is in line with the findings of the current study. Findings of Emir's (2009) study did not reveal a significant correlation between students' CT and their academic achievement either. Shirazi and Heidari (2019) also found out that students' academic achievement was not determined by their CT levels. However, there are some other studies which found a positive relationship between students' success and CT disposition levels (Abbasi & Izadpanah, 2018; Akdere, 2010; Fong et al., 2017; Ghanizadeh, 2017; Yüksel & Alci, 2012). For instance, the study of Abbasi and Izadpanah (2018) explored whether students' academic achievement in English course can be predicted by their CT levels and the results of their study showed that the CT levels of students could be an indicator of their academic achievement. Similarly, Ghanizadeh (2017) attempted to identify whether university students' academic achievement was affected by their CT levels and concluded that a positive relationship was found between their CT and academic achievement.

Moreover, this study attempted to find out if there was a statistically significant difference between students' reading frequency, CT Disposition Levels and CR Self-Efficacy Levels. One-way Anova variance test was administered again to measure this. The results of the relationship between CT disposition levels and reading frequency showed that there was a statistically significant difference between students' reading frequency and CT disposition levels ($p < 0.05$).

As for the results of the relationship between CR self-efficacy levels and reading frequency, a statistically significant difference was found between Turkish EFL pre-service teachers' reading frequency and CR self-efficacy levels ($p < 0.05$). Namely, Turkish EFL pre-service teachers' CT dispositions and CR self-efficacy levels changed in accordance with their reading frequency. In other words, the more Turkish EFL pre-service teachers read, the higher they possess CT disposition and CR self-efficacy levels. Akdere (2010) measured the relationship between pre-service teachers' CT levels and their reading behavior and found out correlation between them, which bears similarities with the findings of this current study.

In contrast to the findings of this study, Işık's (2010) study did not find a significant relationship among reading frequency, CT disposition levels and CR self-efficacy levels.

R.Q. 3. What are the participants' perceptions on CT and CR?

To understand participants' perceptions on CT, reading and writing, their answers to the semi-structured interview were analyzed through the content analysis method.

A qualitative content analysis research approach was adopted to analyze participants' answers.

Interview Question 1: How do you conceptualize "critical thinking"?

Table 5. Participants' Perceptions on CT

Emerging Themes	Frequency
Analyzing	11
Understanding	8
Evaluation	6
Asking questions	5
Rational	4
Having deeper meanings	3
Supporting with evidence	3
Connection among them	3
Necessary for learning a language	3
Objective	2

According to the results of the first question, 11 participants associated CT, reading, and writing with "analyzing". It was found to be the most recurring answer among the participants.

Critical thinking is a way of thinking that includes mental processes such as reasoning by analyzing and evaluating them. (S4)

Critical thinking is asking questions about the text we are reading and analyzing details of the supporting idea or counter arguments. (S11)

It makes me think or analyze from different perspectives. (S32)

Critical thinking means analyzing, looking deeper, and thinking about a text or an idea. (S36)

It was observed that Turkish EFL pre-service teachers associated CT with analyzing texts deeply from different angles. Therefore, analyzing was regarded as an indispensable part of CT in terms of participants' points of view. The second most frequent answer was CT's help to *understand*. Eight students mentioned *understanding* as an important quality of CT.

Critical thinking also improves our understanding comprehensively. Critical thinking improves understanding skills. (S16)

I know that critical thinking helps us become better writers and to better understand what we are reading in most types of texts, including academic texts. (S26)

Turkish EFL pre-service teachers also noted that CT supports their understanding of texts in a better way. *Evaluation* was found to be the third most frequent answer among students. Six participants stated that CT is related to evaluation skills.

Critical thinking is to be able to evaluate the information given in detail. (S8)

Critical thinking also helps your objective evaluation skills. (S33)

Besides, Turkish EFL pre-service teachers mentioned their awareness about the evaluation quality of CT. Five participants reported that having these skills means being able to *question* the information they have gathered.

Critical thinking, reading, and writing are the skills that are related to each other. Those include, while reading or listening, asking questions, examining, etc. (S35)

Additionally, some students also provided some specific questions to be asked in CT. They are exemplified below:

It means asking probing questions like, "How do we know?" or "Is this true in every case or just in this instance? (S23)

The most important question is 'why', everything you write should have a meaning and a reason. (S32)

Four participants also explained CT with the word "*rational*."

I know that critical thinking is the ability to think more rationally. (S20)

Some ideas recurred three times. For instance, 3 students reported that CT, reading and writing skills help us to find deeper meanings. Moreover, these skills require individuals to find evidence to support their ideas. Likewise, these skills are important for learning languages. The last idea was that CT, reading and writing are all connected with each other.

Critical reading, thinking, and writing are all connected. (S31)

Critical thinking, reading, and writing are the skills that are related to each other. (S35)

Turkish EFL pre-service teachers also implied that CT, reading, and writing support each other. The least frequent answer among students was that learning these skills is necessary for being *objective*. This statement was also associated with CR and writing as well as CT.

To be able to think, read and write objectively. (S19)

Interview Question 2: What are the characteristics of a critical thinker?

Table 6. Characteristics of a Critical Thinker

Emerging Themes	Frequency
Analyzing	19
Being open-minded	13
Being objective	12
Searching	10
Being curious	9
Questioning	9
Being creative	7
Being good at observing	6
Looking from different angles	6
Not letting feelings affect their thinking	5
Being a good listener	5
Capturing little details	4
Evaluating well	3
Being skeptical	3
Being good at communication	3

Results of the second interview question showed that “*analyzing*” was the most common characteristic of a critical thinker, according to the participants’ answers. 19 participants answered that critical thinkers should have the ability to analyze.

A critical thinker should be able to analyze situations carefully. (S6)

Critical thinkers analyze information before they rely on it. (S16)

Bearing similarities with the analysis of the first interview question, the most recurring answer for this second question was *analyzing*. Turkish EFL pre-service teachers pointed out that analyzing is very important in different CT situations. In addition, being *open-minded* was found to be the second most common answer given by the participants. 13 participants reported that being open-minded is an important characteristic of being a critical thinker.

Critical thinkers are skeptical, open-minded, fair, etc. (S4)

Critical thinkers are open-minded and objective towards matters. (S21)

Being open-minded was thought to be of great importance in terms of being able to think critically. The third most frequent answer was being *objective* (with 12 participants).

Critical thinkers can stay objective. (S13)

They think objectively. (S6)

Objectiveness was found to be an important requirement for being a critical thinker. According to the findings, 10 participants believed that critical thinkers should be *searching* for necessary information.

He/she should like analyzing the texts, doing research about them. A critical reader should be a good analyzer and researcher. (S33)

Besides, doing research was regarded as significant for analyzing texts. Being curious and being able to question were the fourth most common answers (with 9 participants).

Curiosity is another characteristic of a critical thinker. (S13)

They always look at different situations with curiosity. (S24)

He or she should be able to ask questions. (S6)

According to Turkish EFL preservice teachers' perceptions, one should be curious all the time and ask questions in different situations. The fifth common answer among participants was being *creative* and *good at observing* (with 7 participants).

Being creative is also a characteristic feature of a critical thinker. (S20)

Another significant quality of a critical thinker was found to be *creative* by Turkish EFL pre-service teachers. The sixth frequent answer among participants was being *good at observing* and *looking from different angles* (with 6 participants).

Observation is one of the essential characteristics of a critical thinker. (S13)

Critical thinkers have strong observation skills. (S16)

He or she must be able to see the world from a different perspective. (S35)

According to Turkish EFL pre-service teachers, one should observe things around him or her carefully from different angles to be able to be a critical thinker. The seventh frequent answer was *not letting feelings affect one's thinking* and *being a good listener* (with 5 participants).

They shouldn't let their own feelings or thoughts affect their thinking and criticizing process. (S6)

Their emotions are in second place. (S16)

Critical thinkers are active listeners. (S13)

S/he is a good listener. (S8)

Turkish EFL pre-service teachers also believed that a critical thinker should not let his or her feelings interfere with their thinking and should listen more carefully. Moreover, four participants believed that critical thinkers could capture little details.

They understand the world in detail. (S16)

A critical thinker should be curious, pay attention to little details. (S25)

The ninth frequent answers were *evaluating well*, *being skeptical*, and *being good at communication*.

A good critical thinker must evaluate the texts objectively. (S33)

A critical thinker is skeptical. (S8)

Basically, having a communicative character is important. (S6)

Interview Question 3: Do you think being a critical thinker affects language learning? How?

Table 7. The Relationship between CT and Language Learning

Emerging Themes	Frequency
CT affecting language learning	29
Only confirming a relationship	7

All the participants believed there is a relationship between CT and language learning. Most of them remarked that learning CT helps and improves language learning. Moreover, seven participants confirmed that there is a relationship but didn't explain in what ways.

A person who has critical thinking abilities can learn a language easily. (S1)

When learners are exposed to critical thinking, their learning skills will expand. (S16)

Interview Question 4: What were your thoughts before taking this course and did they change any at all after taking this course?

Table 8. Participants' Thoughts about the Critical Reading and Writing Course

Emerging Themes	Frequency
Improvement on critical reading and writing	11
Learning citation styles	8
Learning how to analyse texts	5
Gaining different perspectives	4
Gaining interpretation skills	3
Gaining understanding	2

Seven participants stated that they thought the Critical Reading and Writing was a difficult course. However, their opinions had changed after taking the course and they gained more awareness related to this concept. For instance, 11 participants pointed out that their performance of CR and writing improved after taking this course.

After taking this course, I learned the details about thinking critically, approaching a text in a different and more complex way. (S36)

My writing and reading skills improved after taking this course. (S17)

Turkish EFL pre-service teachers noted their performance on CR and writing increased with the help of this course. For instance, eight participants reported that they had learned how to prepare a correct reference list in accordance with the APA rules.

For instance, I learned how to give a reference list. It made me aware of the references in research articles. (S29)

Participant 29 exemplified one of the contributions of the course by emphasizing his or her awareness toward reference lists. Seven participants considered that the course would be very difficult before taking it. However, most of them pointed out that it was not as difficult as they had expected after taking it.

Before taking this course, I thought that it was going to be so hard and tedious. (S22)

After taking the course, Turkish EFL pre-service teachers changed their opinions in a positive way about the perceived difficulty of CT. Furthermore, they realized that they were able to better understand, interpret, and analyze academic texts by looking from different perspectives after taking this course.

After taking this course, it helped me how to analyze and write research articles. (S11)

I can say that I have started to look at things from a different and meaningful perspective. (S34)

I always try to analyze and interpret the things what I read from different perspectives. (S21)

I can understand what is meant to say thanks to critical reading and writing course. (S10)

Moreover, Turkish EFL pre-service teachers mentioned different types of contributions of the course to themselves. All in all, Turkish EFL pre-service teachers compared their knowledge before and after taking the course and gave examples of their personal experiences related to the course.

Interview Question 5: What kind of a relationship is there between CT and CR and writing?

Table 9. Identifying the Relationship between CT and CR and Writing

Emerging Themes	Frequency
Mutual relationship among them	17
Considering CT as necessary for CR and CW	7
Important for everyday life	2
A relationship between CT and CR	2

According to the findings of the interview questions, 17 participants stated that there is an important relationship among CT, CR and CW.

I think these three terms are interrelated with each other. (S8)

Most of the Turkish EFL pre-service teachers stated their awareness of the relationship among these three concepts. Some of them also explained their reasons for this relationship.

I think they can't exist without each other. Because somebody can't do critical reading without critical thinking. Or somebody can't write without understanding what he/she reads. (S13)

I think that they are all connected in a way. Without critical thinking, how can someone understand, write, or criticize literary texts? Vice versa. (S20)

Besides, the second most common answer was to consider CT as necessary for CR and CW (with eight participants).

Critical thinking is necessary both for critical reading and writing. By having critical thinking skills, we can analyze texts better for our reading skills and it would help us have better background about the topic and we would be able to do critical writing better. (S11) Once we think critically, critical reading and writing come. (S24)

Without critical thinking, one cannot excel in critical reading and writing. (S25)

Therefore, it could be stated that most of the Turkish EFL pre-service teachers participating in the semi-structured interview noted a relationship among CT, CR and CW, while only eight of them considered CT more important than CR and CW. The three recurring answers considered CT as *important for everyday life* and two participants stated that there is *a relationship between CT and CR*.

Being able to think critically helps people to use it in everyday life as well. (S28)

Our thoughts also consist of what we are exposed to. The person who reads critically eventually internalizes critical thinking. (S35)

Turkish EFL pre-service teachers also acknowledged the importance of CT in everyday life as well as in academic life. Therefore, the value of CT has been accepted by Turkish EFL pre-service teachers in both academic and everyday life.

Interview Question 6: As a prospective English language teacher, how can you adopt CT into your future lessons?

Table 10. Students Opinions on Adapting CT into Lessons

Emerging Themes	Frequency
Teaching writing skills	8
Letting students speak and discuss	8
Teaching how to question	7
Creating situations to be solved by students	6
Letting students research	5
Enhancing reading skills	5
Telling students about the importance of CT	4
Creating group works	4
Debates	3
Asking students open-ended questions	3
Teaching how to think from different perspectives	3
Integrating students' interests into lessons	3

In their answers to this question, participants provided some suggestions for use in their future classrooms. The most common answer was to integrate CT into lessons with the help of *writing* and *letting students speak and discuss*.

I would want them to write their own texts. (S33)

I would make them discuss the text with their pers. (S34)

Communicative skills such as *writing* and *speaking* were found to be the most frequent answers among Turkish EFL pre-service teachers. In other words, Turkish EFL pre-service teachers realized the importance of *practice* to acquire CT skills. *Teaching questioning* was the second common answer (with seven participants).

I will teach my students how to question something. (S18)

The more my students ask questions the more they understand because critical thinking is based on asking questions. I will teach my lesson in a question-answer approach. (S24)

Turkish EFL pre-service teachers associated questioning with CT and understanding. The third common answer among them was *creating situations to be solved by students*.

I can create situations that my students can solve by using critical thinking so that they realize the importance of it. (S8)

Moreover, Turkish EFL pre-service teachers noted their willingness to create situations or problems that would let their students activate CT. One of the fourth most common answers to this question was *letting students research* (with five participants).

I would give my students topics that are posing a problem and they are required to make a research and find a solution. (S21)

Asking students to read was thought to be another way of adapting CT into lessons by Turkish EFL pre-service teachers.

The more students are willing to read, the more critical thinking thanks to getting different ideas and evaluating from different perspectives. (S32)

To highlight the importance of critical thinking, I would discourse the lesson with texts and ask them questions. (S33)

Turkish EFL pre-service teachers also emphasized the utmost importance of reading. Telling students about the importance of CT and creating group works were the fifth frequent answer given by the participants. Conducting debates, asking open-ended questions, teaching how to think from different aspects, searching on students' interests and including them to activities were the sixth common answers (with 3 participants for each category).

I try to explain the importance of critical thinking. (S13)

I can encourage students for group work activities about a given topic. (S11)

I can include debates in the class for a topic. (S11)

I can ask open-ended questions to students. (S11)

By giving students some tasks that require thinking, students will be encouraged to improve their thinking skills. Critical thinking skills will be developed while students are trying to think about different aspects of a given task. (S1)

I would firstly analyze and find their interests. (S20)

To sum up, different kinds of suggestions were provided by Turkish EFL pre-service teachers for the last question of the semi-structured interview. These suggestions included a variety of tasks and integrations of different language skills to enrich the teaching of CT. Regarding the participants' perceptions on CT, reading and writing overall, their answers to the interview questions showed that they valued the process of CT in academic as well as daily life and appreciated the importance of this process for the development of CR and writing skills. It was also noteworthy that their opinions had changed in a positive way after taking the Critical Reading and Writing course as they stated that they gained more awareness related to this concept after taking this course.

5. Conclusion

This study aimed at finding out the CT disposition levels and CR self-efficacy levels of Turkish EFL pre-service teachers. According to the results of the study, Turkish EFL pre-service teachers had moderate level CT disposition and CR self-efficacy levels. Turkish EFL pre-service teachers' perceived CT competency and self-efficacy levels were not found at an expected level. This could be related to the lack of previous learning experiences of the participants about CT. These levels could be improved with the help of integrating CT into the curriculum beginning from primary school to university. Besides, increasing class hours on CT or CR could help a better understanding and awareness of Turkish EFL pre-service teachers about this concept. In addition, much more time should be allocated to practice CT, CR, or CW skills. Karabay et al. (2015) suggests supporting the curriculum in the faculty of education departments in terms of educating pre-service teachers through CT and reading for their future lessons in their teaching career. All in all, considering students' moderate level CT disposition and CR self-efficacy levels, educators should focus more on improving students' CT and CR levels by finding and implementing novel ways to teach and assess CT and CR.

Two practices of teaching CT were suggested by Schafersman (1991). While the first one is related to integrating CT into teaching and assessment methods, the second one is making use of proper materials and plans based on expert opinions. In this regard, there is a need for developing teaching materials, assessment techniques and designing curricula referring more to CT skills in the field of foreign languages teacher education.

This study has some important implications for prospective teachers, English language teachers, and teacher educators as well. Firstly, teaching and assessing of CT has been an important issue for teacher educators. When they realize the importance of CT and see the benefits of CT on students, they will attach more importance to teaching CT. However, there is also a need to explore how to teach CT. Therefore, there should be further studies to understand the effectiveness of different strategies and methods to teach CT. Thus, more time should be allocated to enhancing the effectiveness of courses on CT, reading or writing. Furthermore, action research can be conducted by researchers and teachers or teacher educators.

CT is considered as an academic activity which is closely associated with reading and writing. As the literature suggests, learning CT enhances students' academic reading and writing skills. In this vein, pre-service teachers could be given extra time and opportunity to apply CT in their practicum or micro-teaching courses. Besides learning and practicing CT skills themselves, they should also know about how to teach CT to their future students. Additionally, workshops, training or online seminars could be organized for both pre-service and in-service teachers in any discipline to raise CT awareness and share their experiences about the teaching of CT. Finally, CT is also very crucial for curriculum designers in their adapting of it into the curriculum or writing coursebooks. In this regard, understanding the necessity of CT can help to effectively integrate it into the curriculum and coursebooks in primary and high schools as well as in all kinds of disciplines at university level.

Referenes

- Abbasi, A., & Izadpanah, S. (2018). The relationship between critical thinking, its subscales and academic achievement of English language course: the predictability of educational success based on critical thinking. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 91-105.
- Akbıyık, C. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akdere, N. (2010). Turkish pre-service teachers' critical thinking levels, attitudes and self-efficacy beliefs in teaching for critical thinking.
- Alagozlu, N. (2007). Critical thinking and voice in EFL writing. *Asian EFL journal*, 9(3), 118-136.
- American Philosophical Association (APA). (1990). *National Panel of Experts. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae: The California Academic Press.
- Ataç, B. A. (2015). From descriptive to critical writing: A study on the effectiveness of advanced reading and writing instruction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 620-626.
- Azar, A. (2010). The effect of critical thinking dispositions on students achievement in selection and placement exam for university in Turkey. *Journal of Turkish science education*, 7(1), 61-73.
- Bayındır, G. (2015). Critical thinking dispositions of primary school secondary stage students. *Unpublished master's thesis*. Ahi Evran University, Kırşehir, Turkey.
- Buran, A. A. (2016). An analysis of the critical thinking of university students enrolled in a faculty of education. *Unpublished doctoral dissertation*. Bogazici University, Istanbul.
- Bers, T. H., McGowan, M., & Rubin, A. (1996). The disposition to think critically among community college students: The California critical thinking dispositions inventory. *The Journal of General Education*, 45(3), 197-223.
- Çapa, Y., Çakiroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çelen, B. (2018). Student teachers' beliefs and critical thinking capabilities: Lessons for second language teacher education. *Unpublished doctoral dissertation*. Gazi University Graduate School of Educational Sciences, Ankara.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Dewey, J. (1933). Why have progressive schools?. *Current History* (1916-1940), 38(4), 441-448.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. New York: Oxford University Press.
- Emir, S. (2009). Education faculty students' critical thinking disposition according to achedemic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2466-2469.

- Facione, N. C., & Facione, P. A. (1996). Externalizing the critical thinking in knowledge development and clinical judgment. *Nursing Outlook*, 44(3), 129-136.-
- Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
- Fong, C. J., Kim, Y., Davis, C. W., Hoang, T., & Kim, Y. W. (2017). A meta-analysis on critical thinking and community college student achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 71-83.
- Ghanizadeh, A. (2017). The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education. *Higher Education*, 74(1), 101-114.
- Giancarlo, C. A., & Facione, P. A. (2001). A look across four years at the disposition toward critical thinking among undergraduate students. *The Journal of General Education*, 29-55.
- Gündüz, M. (2017). *The Effects Of Critical Thinking Based Instruction on Turkish Efl Students' Critical Thinking Disposition Level, Critical Reading Self-Efficacy Level, English Writing Performance and Opinions on Critical Thinking*. Bahçeşehir University (Unpublished master's thesis). Institute of Educational Sciences, İstanbul.
- Gupta, G. (2005). Improving students' critical-thinking, logic, and problem-solving skills. *Journal of College Science Teaching*, 34(4), 48.
- Işık, H. (2015). *High school students' critical reading levels and the relationship between critical reading level and critical thinking dispositions and reading frequency* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(13).
- Karabay, A., Kuşdemir Kayıran, B., & Işık, D. (2015). The investigation of pre-service teachers' perceptions about critical reading self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 227-246 <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.59.12>
- Karahan, P., & Coşkun, D. (2022). Defining critical thinking (CT): The role of CT in critical reading and writing. In E. Duruk (Ed.), *The new normal of online language education* (1st ed., pp. 219-233). Eğitim Kitap.
- Karasakaloğlu, N. (2012). The Relationship between Reading Comprehension and Learning and Study Strategies of Prospective Elementary School Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3).
- Kember, D., Leung, D. Y., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & evaluation in higher education*, 25(4), 381-395.
- Kürüm, D. (2002). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kökdemir, D. (2003). Decision making and problem solving in cases of uncertainty (Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme). Unpublished doctoral dissertation. Ankara University Institute of Social Sciences, Ankara
- Küçükkoğlu, H. (2008). *İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları*. (Unpublished master's thesis). Dicle University, Diyarbakır, Turkey.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Murawski, L. M. (2014). Critical Thinking in the Classroom... and Beyond. *Journal of Learning in Higher Education*, 10(1), 25-30.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of "significant" findings: The role of mixed methods research. *The qualitative report*, 9(4), 770-792.

- O'Neil Jr, H. F., & Herl, H. E. (1998). Reliability and validity of a trait measure of self-regulation. In *annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA*.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational leadership*, 42(8), 40-45.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.
- Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New directions for community colleges*, 2005(130), 27-38.
- Paul, R., & Elder, L. (2000). Critical thinking: Nine strategies for everyday life, Part I. *Journal of developmental education*, 24(1), 40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, 53(3), 801-813.
- Schafersman, S. D. (1991). An introduction to critical thinking.
- Shirazi, F., & Heidari, S. (2019). The relationship between critical thinking skills and learning styles and academic achievement of nursing students. *The Journal of Nursing Research*, 27(4), e38.
- Stupnisky, R. H., Renaud, R. D., Daniels, L. M., Haynes, T. L., & Perry, R. P. (2008). The interrelation of first- year college students' critical thinking disposition, perceived academic control, and academic achievement. *Research in Higher Education*, 49(6), 513-530.
- Tang, L. (2016). Exploration on Cultivation of Critical Thinking in College Intensive Reading Course. *English Language Teaching*, 9(3), 18-23.
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction* 14 (4), 359-379.
- Teo, P. (2014) Making the familiar strange and the strange familiar: a project for teaching critical reading and writing, *Language and Education*, 28(6), 539-551, DOI: 10.1080/09500782.2014.921191
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Watson, G., & Glaser, E. (2002). *Watson-Glaser critical thinking appraisal, UK edition: practice test*. Psychological Corporation.
- Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach?. *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21-32.
- Yüksel, G., & Alcı, B. (2012). Self-Efficacy and Critical Thinking Dispositions as Predictors of Success in School Practicum. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1).

79. A CEFR-based comparison of Cambridge English Teaching Course Book and Ministry of National Education Course Book in terms of writing skills requirements

Şeyda SARI YILDIRIM¹

Sergen SÜMENGEN²

APA: Sarı Yıldırım, Ş. & Sümengen, S. (2023). A CEFR-based comparison of Cambridge English Teaching Course Book and Ministry of National Education Course Book in terms of writing skills requirements. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (xx), 1295-1309. DOI: 10.29000/rumelide.1286184.

Abstract

The purpose of this study is to determine the extent to which the competencies outlined in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) are met in English language teaching course books in terms of writing skills in foreign language instruction. With this in mind, writing exercises from the public school textbooks "That's It" for teaching English as a foreign language and "Own It Two" for teaching English as a foreign language were contrasted and evaluated in terms of their conformity with the CEFR's listed writing skills. The analysis of these two books was made on writing activities. The correspondence, coherence and creative writing skills in the CEFR and the total number of activities were taken into account. As a consequence of the content analysis, it was discovered that the book "Own It 2" included more writing activities, the writing activities in the book "That's It" were observed less. However, when the use of coherence, correspondence and creative writing skills in activities is examined, it seems that the "That's It" book lags behind the "Own It 2" course book. Although both course books assert to have been produced in accordance with the CEFR, research has shown that they do not achieve the learning goals for writing skills according to CEFR at the same rate. Basically, the study reached the conclusion that "Own It 2" and "That's It" emphasize production qualities. The findings also highlight the necessity for these two course books to be updated and restructured to conform to the CEFR at A2 level. This study found that the course books do not progress toward the learning goals for writing skills in the CEFR at the same rate. It turned out that both books needed more updates on the writing skill.

Keywords: Writing skills, CEFR criteria, productive skills, CEFR levels, coherence, correspondence, creative writing

Cambridge İngilizce Öğretim Kitabı ile Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitabı'nın yazma becerileri açısından CEFR tabanlı bir karşılaştırması

Öz

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil öğretiminde yazma becerisi açısından İngilizce öğretimi ders kitaplarında Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesinde (CEFR) belirtilen yeterliklerin ne ölçüde karşılandığını belirlemektir. Bu düşünceyle, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi için "That's It" ve

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi ABD (Konya, Türkiye), seydasari@hotmail.co.uk, ORCID ID : 0000-0001-9290-9809. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1286184]

² YL Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi ABD (Konya, Türkiye), sergensumengen@gmail.com, ORCID ID : 0000-0002-9972-7570

yabancı dil olarak İngilizce öğretimi için "Own It Two" devlet okulları ders kitaplarındaki yazma alıştırmaları karşılaştırıldı ve CEFR'nin listelenen yazımına uygunluğu açısından değerlendirildi. Bu iki kitabın analizi yazma etkinlikleri üzerine yapılmıştır. CEFR'deki yazışma, tutarlılık ve yaratıcı yazma becerileri ile toplam etkinlik sayısı dikkate alınmıştır. İçerik analizi sonucunda "Own It 2" kitabında daha fazla yazma etkinliğine yer verildiği, "That's It" kitabında yer alan yazma etkinliklerinin daha az gözlendiği görülmüştür. Ancak etkinliklerde bağdaşıklık, yazışma ve yaratıcı yazma becerilerinin kullanımı incelendiğinde "That's It" kitabının "Own It 2" ders kitabının gerisinde kaldığı görülmektedir. Her iki ders kitabı da CEFR'ye göre üretildiğini iddia etse de, araştırmalar CEFR'ye göre yazma becerisi öğrenme hedeflerine aynı oranda ulaşamadıklarını göstermiştir. Çalışmada temel olarak "Own It 2" ve "That's It" in üretim niteliklerini vurguladığı sonucuna varıldı. Bulgular ayrıca bu iki ders kitabının A2 seviyesinde CEFR'ye uyacak şekilde güncellenmesi ve yeniden yapılandırılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu çalışma, ders kitaplarının CEFR'de yazma becerilerine yönelik öğrenme hedeflerine aynı oranda ilerlemediğini bulmuştur. Her iki kitabın da yazma becerisi konusunda daha fazla güncellemeye ihtiyacı olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Yazma becerileri, CEFR kriterleri, üretken beceriler, CEFR seviyeleri, bağdaşım, yazışma, yaratıcı yazma

Introduction

Communication-related language skills have become increasingly crucial in today's modern, evolving, and globally connected society. In countries with a variety of cultures, one will have more worth if they are linguistically skilled, tolerant, and responsible global citizens. Language acquisition has grown more crucial in today's linked society since it is unquestionably the most beneficial form of communication. By evaluating students' proficiency in four abilities, it is possible to determine their degree of foreign language proficiency in a course or program, which has important consequences for both students and the program. According to approaches, techniques, and current trends, receptive and productive skills have been included into language programs as a mix of four abilities: listening, reading, speaking, and writing (Morrow, 2004). At private nurseries, elementary, secondary, high schools, and universities in Turkey, English language education is given the biggest significance (Kırkgöz, 2008). A student is deemed successful if they have mastered the four fundamental language abilities of reading, listening, speaking, and writing. The literature mostly divides these abilities into two major categories. The first two are reading and listening, which are referred to as receptive skills and the next two are speaking and writing, which are referred to productive skills.

The capacity to listen to and comprehend a language is known as receptive ability. Receptive abilities include reading and listening. "Listening is the first step of a reacting behavior to a communicating occurrence. The act of listening involves making a consistent effort to take in sound and interpret it. It creates opportunities for ongoing dialogue (Lakshminarayanan KR & Murugavel T, 2008). For simple message comprehension, language is understood and its meaning is deciphered. Reading and Listening help people become more imaginative.

Listening and reading abilities will be enhanced to increase receptive skills. A student is an excellent listener as well as a meticulous reader. The learner can improve his or her receptive abilities by being interested in and seeking knowledge. The capacity to make out anything remains suspect until it is perfected. A student may comprehend a well-written essay, but he will not be able to compose it flawlessly without practice. A decent intake is required for a good result. Listening requires absorption

and focus. To improve the reading, substantial research is required. The greatest reading resources, as well as varied perspectives on the same issue, can all assist to strengthen these skills (Demirel & Fakazlı 2018).

Speaking and writing are productive skills. Learners with effective production skills are able to make something. They are often referred to as "active skills." To express their thoughts in voice or print, learners must create a new language. "Who says it, how he says it, and what he says are the three factors that count in a speech. And of the three, the final is the least important (Sreena & Ilankumaran, 2018). Speaking ability is demonstrated in society in a variety of ways, including formal, casual, normal, strong, etc. These styles are situational, therefore it's crucial for speakers to hit the correct notes. For instance, students have previously spent time exercising receptive skills within the framework of a poem by reading and listening to it. By producing their own writing, they now progress to productive skills.

Writing occupies a special place in language courses because it requires practice and familiarity with the other three language abilities speaking, listening, and reading. Additionally, it necessitates the mastery of additional abilities, such as cognitive skills, interaction and metacognitive skills. Writing an advanced level expanded text includes more than simply the linguistic system. It places enormous demands on our cognitive systems in terms of memory and reasoning. Indeed, authors may put almost everything they've learned and stored in long-term memory to use. But they can only do so if their information is available, either by fast recovering it from long-term memory or by actively retaining it in short-term working memory. Thinking and writing are so inextricably intertwined, at least in mature people, that they are nearly twins. Individuals who write well, for example, are regarded as substantial thinkers. Composing long texts is commonly acknowledged as a kind of problem-solving. The problems of content (what to say) and rhetoric (how to express it) absorb the writer's attention and other working memory resources. All authors must make judgments regarding their texts, and at least contentious texts need them to use their thinking abilities. Finally, the written text acts as an outward form of memory that others may read and reflect on, acting as a scaffold for thinking and writing throughout the historical evolution of a literate culture. Students must have a goal for their work, carefully organize it, consider its format and logical structure, and edit it. They employ cognitive skills when writing; they should first assess their sources before synthesizing them into a brief piece of writing. Therefore, being able to write in L2 is a useful skill while communicating in a foreign language (Demirel & Fakazlı 2018).

Peer interaction can especially help learners strengthen their language skills and writing talents. According to Vygotsky, context and social contact are crucial factors in language development. According to this viewpoint, interaction is essential for growing one's language abilities (Moore, 2016), and learning occurs when learners connect with others (Martinez-Ciprés, 2016). As a result, there is a significant link between learning and interaction.

According to Walsh (2010), Writing is essential since it is widely employed in higher education and the job. Students who do not know how to express themselves in writing will struggle to communicate effectively with instructors, employers, colleagues, or just about anybody else. Proposals, notes, reports, applications, preliminary interviews, e-mails, and other forms of professional communication are common in the everyday life of a college student or successful graduate.

As outputs of language, speaking and writing skills are also expressed by Krashen (2009) in his theory of second language learning. He contends that speaking and writing abilities are a long process. The student participates in interaction and production tasks using these two abilities in the L2. A language

student who is proficient in writing can make brief declarations, tell stories, plan formal or informal presentations, participate in academic production activities, and communicate effectively.

It would be appropriate to carefully investigate the CEFR as a reference for teaching and learning a foreign language because the CEFR (2020, p. 11), which is "one of the best-known and most used Council of Europe policy instruments," establishes a specific framework and provides recommendations for 12 learners, English teachers, and those who create foreign language teaching course books.

The Writing Objectives of CEFR are to:

- support and promote interaction among schools and universities in various countries;
- provide a solid foundation for the mutual recognition of language qualifications;
- and help students, educators, course developers, examining bodies, and school officials in situating and coordinating their attempts."

Thus, when creating educational programs that incorporate these four primary abilities in the language teaching process, establishing the instructions of these programs, creating textbooks, and creating assessments, the CEFR serves as the foundation. We are examining the two course books to compare Cambridge English teaching course book and Ministry of National Education course book according to the criteria of CEFR.

There is very little research on the comparison of writing skills to secondary school students in private schools with certain course books according to CEFR criteria. Due to the scarcity of studies, the information and results obtained are limited in number.

The study's primary goal is to compare and contrast "Own It Two" and "That's It" in terms of writing activities focused on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). It has been known that the Cambridge course book is more qualified than the Ministry of National Education course book. The aim of this investigation is to make Ministry of National Education course books as qualified as the Cambridge course book. We can partially improve the writing activities in Ministry of National Education course books in our country, if not as much as the Cambridge course books. According to the European Standards, state books have been prepared in a much more comprehensive way in terms of correspondence, coherence and creative writing activities used in the CEFR. It should be preferred to prepare the state books in our country in accordance with the CEFR criteria to ensure that they gain equivalence within the framework of European standards.

1. What is the percentage of writing activities in "Own It Two" (Cambridge) and "That's It" (Public School Book)?
2. Are the writing activities in "Own It Two" (Cambridge) designed according to the criteria defined in CEFR?
3. Are the writing activities in "That's It" (Public School Book) designed according to the criteria defined in CEFR?
4. To what extent are writing activities included in "Own It Two" (Cambridge) and "That's It" (Public School Book) suited to CEFR when they are compared?

Literature Review

The CEFR, which was revised in 2020, lists "Reception," "Production," "Interaction," and "Mediation" as the specific communicative language activities and methods. The CEFR divides speaking and writing abilities into two fundamental categories: "production" and "interaction" abilities. Writing includes three sections as learning outcomes: "total written productivity," "creative writing," and "reports and essays" (CEFR, 2020, p. 61). Under the heading of written engagement, there are three subcategories: letters, notes, communications, and forms (CEFR, 2020, p. 71).

Writing productively entails writing with purpose and direction. Writing successfully entails creating writing objectives that are practical and precise to what your piece of writing requires. A productive writing process follows a clear and planned approach that assists you in meeting your writing objectives. Creative writing is a type of writing in which imagination, creativity, and originality are used to tell a narrative through powerful written pictures with an emotional effect, such as in poetry writing, short story writing, novel writing, and more (Demirel & Fakazlı 2018).

As long as they adhere to the CEFR, textbooks and extracurricular materials used in foreign/second language instruction are considered useful and efficient. Tomlinson (2012) notes in his research that textbooks are frequently chosen in foreign/second language education due to their portability, ability to save time, affordability, and ability to satisfy many of the educator's demands in a single volume. This circumstance is based on a poll that the British Council carried out in 2008. 65% of the foreign/second language teachers responded "often" or "always" to the question regarding using textbooks, according to the poll that looks at how educators utilize them. Only 6% of those polled responded "never" (Tomlinson, 2012, p. 158).

In this regard, teaching English, which is respected as a "lingua franca" and is the state language of more than 50 countries, is an important resource for teaching Turkish and other languages as a foreign or second language in terms of its methods, techniques, plans, supplies, and also language teacher education. English is spoken in 101 countries (Uzun, 2012).

Research that were done to look at course books in relation to the CEFR has been published in the literature. Tüm and Parmaksız carried out one of these investigations (2017). They compared and contrasted the Yeni Hitit 1 Turkish teaching course book with the Success English language teaching course book in their study. More specifically, the CEFR self-assessment criteria were used to evaluate the speaking sections of both course volumes. While both books placed a higher priority on interpersonal skills, the survey indicated that they fell short of highlighting productive talents. Given this result, Tüm and Parmaksız (2017) asserted that instructors must assume greater accountability for their role in the educational process. For instance, educators might choose and produce extra materials for their pupils. Additionally, Tüm and Parmaksız (2017) stated that in terms of linguistic patterns, these books involve formal usage of the language rather than varied language use for different settings. They added that this does not assist students in using actual conversational language structures. This study suggests that course books be strengthened and revised more often using the CEFR in this regard. Tuzcu, Eken and Dilidüzgün (2014) conducted a second comparison research using the CEFR to compare Yeni Hitit 1 and New Headway's listening comprehension activities.

According to the research, both course materials need to be updated and expanded to better effectively teach listening skills. In addition, Hitit (an earlier version of Yeni Hitit) and Yeni Hitit1 Turkish teaching

course books were considered based on grammar and grammatical exercises in Ünlü (2015). The investigation concluded that there are certain grammar-related issues that need to be reviewed. In their thorough investigation, Fişne, Güngör, Guerra, and Gonçalves (2018, p. 129) looked at "the third and fourth grade course books and the Turkish and Portuguese English language curricula through content analysis and cross-cultural comparison." The CEFR, A1 level qualifiers, and intercultural aspects of the course materials were used to examine the language abilities of the texts. The CEFR, A1 level qualifiers and intercultural aspects of the class materials were used to examine the language abilities of the books. According to the findings, Portugal and Turkey vary and are comparable in terms of their compatibility with the CEFR.

As can be seen, several studies have looked into how different components of course books are based on the CEFR. More relevant studies must be conducted to make a meaningful impact on the field of study. The results of recent research may also be useful to educators, material developers, and course book authors. Additionally, more research might be useful to determine whether additional course books follow the CEFR's stated criteria.

Aiming to evaluate two distinct course books, the current study takes all of these factors into account. We looked at "Own It," which is used to teach English as a foreign language, and "That's It," which is used to teach Turkish, both in terms of production and interaction abilities, as recommended by the CEFR descriptor scale. In the CEFR, the category of production includes writing language abilities. It is crucial to highlight that the category of "online contact" was excluded from the research, which exclusively focused on writing exercises from the course materials. As a result, all writing tasks in the current study were assessed using the standards outlined in the pertinent categories of the CEFR Illustrative Descriptor Scales. Another crucial point is that the study is based on the "CEFR Companion Volume Final"'s version, which was revised in 2020.

Methodology

Design of the Study

This study was designed as a qualitative research. In qualitative researches, individuals' experiences, interpretations, and perspectives are investigated in-depth, findings are reported holistically, and data-gathering methods including document analysis, interviews, and observations are used (Creswell, 2018; Merriam & Tisdell, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2011). A social phenomenon is examined, understood, interpreted, and explained through qualitative research within its own context. Qualitative research was used in this study, because the data between the two books was created by observing according to the CEFR criteria. It was sufficient to look at the frequency and number of activities used in the study. Therefore, quantitative research was not required. The most important benefits that this research has presented to us are whether the frequency and number of activities between the two books are used adequately according to the criteria on the basis of CEFR, how useful they are in terms of coherence, correspondence and creative writing, what the deficiencies are and what needs to be done.

Instruments

Document analysis was utilized as a method for data collecting in order to look for solutions to the research questions. "A way of gathering information from old records and documents" is called as document analysis (Karasar, 2016). Ekiz (2009) claims that, document analysis entails gathering both

public and private records, as well as carefully analysing and rating them. This approach allows for a detailed and progressive analysis of connected texts (Yıldırım & Şimşek, 2013).

The CEFR, which is adopted by almost all English language textbooks and educational institutions, is significant because it offers a consistent method for gauging a learner's development, preventing teachers from measuring students' levels inconsistently (Totanes 2020).

Two alternative course books were investigated according to the study's goals. One is "Own It 2" (A2 level), while the other is "That's It" (A2 level). There are 20 units in these two course books, 10 units in total. In the book "Own It 2", the first unit starts as a starter and then continues with 9 units. There are exactly 10 units in the "That's It" book. More precisely, the writing activities of these two books were thoroughly investigated in order to determine if they are acceptable with the CEFR description for A2 level. These books were selected for the research because they are frequently used in Turkey for teaching English.

Cambridge University Press has released "Own It 2" course materials for use in teaching English all across the world. The Own It series now includes four distinct language competency levels, ranging from Beginner to Intermediate. This book is also frequently used as the major course book in Turkish private secondary schools. The first edition of Own It was in 2020. "Own It 2" course book is taught to students in the classroom at Yöntem College in Konya. Based on the A2 level, it was suitable for education with the proficiency levels of the students.

From one language level course book to another, the number of units may vary. "Own It 2" (A2 level) has an introduction section, nine units, and grammar, vocabulary, reading, listening, and writing components in each unit. "Own It 2", in particular, offers a thorough and useful overview of and practice with grammar. Each course also focuses on developing integrated abilities, such as reading, writing, listening, and speaking, which are crucial for learning a new language. It is clear from this the book was created using a skills syllabus. Additionally, "Own It 2" course book asserts to help millions of students reach their full potential while engaged in the process of language acquisition.

"That's It", a course book for sixth graders, wasn't prepared based on the CEFR's language proficiency levels and it has been structured in a communicative and student-centred manner. It was prepared by the Turkish Ministry of National Education with the intention of teaching English to sixth-graders using contemporary and new techniques and methods.

"That's It" consists of 10 units in total. In the first 5 units of the book, there are small tips (tip corners) for grammar topics in each unit, with the warm-up parts at the beginning. There are listening, speaking, reading parts. The use of writing activities was not considered appropriately in the first 5 units. Writing exercises are integrated into other skills; they can be found in the listening, reading or grammar sections. Starting from the 6th unit, the writing sections are given as separate activities in the book. Other activities such as game time, song time, project time, check yourself, practice time and my visual dictionary sections are available in this book.

Data Analysis

Based on the production and interaction outlined in the CEFR descriptor for A2 level, writing activities designed for A2 language competence level in "Own It 2" and "That's It" were examined. A content analysis was performed in order to code and classify the qualitative documented data. Implementation

of this is based on "the process of summarizing and reporting textual data - the primary components of data and their messages" (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, p. 475).

Regarding the detailed data analysis process, it was first established how many units each course book contains as well as how many writing and activity assignments each unit has. After that, writing exercises were assessed using the CEFR's indicated production objectives for the A2 language competence level. At this point, while the writing activities in the book "Own It 2" correspond to the production and interaction activities found in the CEFR, this is not the case in the book "That's It". The book named "That's It" prepared by the Ministry of National Education was not prepared according to the writing criteria and skills in the CEFR. Because of this, the writing-related activities were classified as production activities in accordance with the CEFR description by comparing and contrasting them.

The obtained data were eventually displayed as frequencies and percentages to show how well each course book reflects the learning outcomes in the CEFR descriptor for A2 level after the writing activities of each book had been analysed in terms of written output and written interaction in CEFR.

Limitations

The study has the following limitations:

1. In this research, only the "Own It 2" and "That's It" language learning course books were used.
2. The research includes only A2 level course materials from the six various language competency levels identified as Common Reference Levels in the CEFR.
3. Only writing activities were examined in the study (CEFR Criteria)

Findings

The conclusions were reported in this part based on an investigation of two separate course manuals.

Table 1. The Number Of Writing Activities in "Own It 2"

Units	Writing Activities	Percentages (%)
Starter Unit	7	9.72%
Unit 1		
Unit 2	8	11.11%
Unit 3	7	9.72%
Unit 4	6	8.33%
Unit 5	7	9.72%
Unit 6	7	9.72%
Unit 7	8	11.11%
Unit 8	8	11.11%
Unit 9	8	11.11%
Total	6	8.33%
Average		

72
(7.2) 100%

In the table 1 given above, the number of writing activities in the "Own It 2" course book, are given. In this book, there are 10 units in total with the Starter unit. Each unit has a certain writing activity related to the subject. Not every unit has the same number of writing activities, and some units have more, while others have equal or less.

The percentage distribution of writing activities in the book "Own It 2" is given in the table above. According to this table, the rate of writing activities was found to be 8.33% in the 3rd and 9th units, 9.72% in the Starter, 2nd, 4th and 5th units, and 11.11% in the 1st, 6th, 7th and 8th units.

Table 2. The Number Of Writing Activities in "That's It"

Units	Writing Activities	Percentages (%)
Unit 1	-	-
Unit 2	-	-
Unit 3	-	-
Unit 4	-	-
Unit 5	-	-
Unit 6	1	20%
Unit 7	1	20%
Unit 8	1	20%
Unit 9	1	20%
Unit 10	1	20%
Total Average	5 (0.5)	100%

In the table 2 given above, the number of writing activities in the "That's It" course book are given. In this book, there are 10 units in total. While speaking, listening and reading skills were given as separate activities in the first 5 units in the "That's It" course book prepared by the Ministry of National Education, the writing activity was not given alone. In the first 5 units, the writing activity is generally presented in an integrated with grammar, listening and speaking activities. Students were given activities that required writing skills in the form of filling in the blanks or correcting the wrong sentences. Starting from Unit 6, one writing activity for each unit has been given separately. However, the number of writing activities in this course book is not more than 1.

The percentage distribution of writing activities in the "That's It" book is given in the table above. According to this table, no percentage distribution was evaluated in the first 5 units. The writing activities in the 6th, 7th, 8th, 9th, and 10th units were all scattered by 20%.

When we compare the writing activities in Table 1 and Table 2, in the Cambridge edition "Own It 2" course book, each unit has more than one writing activity and the number of activities consists of at least 6 and at most 8 activities. However, in "That's It" course book, while the number of writing activities is not found in the first 5 units, there is only one writing activity from Unit 6 onwards. This is extremely inadequate compared to the book "Own It 2". The average writing activity per unit in "Own It 2" is roughly 7 times higher than the average writing activity of "That's It"

Table 3. The Frequency of Written Production Skills According to CEFR for "Own It"

Written Production	Frequency of Use	Units	Percentages (%)
Correspondence	1	6	4.55%
Creative Writing	14	Starter 1-2-3-4 5-6-7-8-9	63.64%
Coherence	7	1-2-3-5- 7-9	31.82%
Total	22		100%

The frequency rate of writing activities in the "Own It 2" course book is given in Table 3. In the table, there are analysis results according to 3 writing types for writing skills. According to this table, the writing activities in the book "Own It 2" include only 1 activity in terms of correspondence and are included in Unit 6. The percentage of the correspondence is (4.55%). When examined in terms of creative writing, the most frequently used type of writing is in this group. There are 14 activities in total and activities for creative writing skills were used in all units. In terms of coherence, there are 7 activities within the writing activities in the book. In other words, the frequency rate has almost half the frequency rate (31.82%) compared to the creative writing skill. In total, coherence feature was sought in 6 units. Finally, when we look at the 3rd table, the most frequently used writing skill in the "Own It 2" course book is in the creative writing group. When the activities in terms of creative writing skills were examined, the percentage rate was calculated as (63.64%).

Table 4. The Frequency of Written Production Skills According to CEFR for "That's It"

Written Production	Frequency of Use	Units	Percentages (%)
Correspondence	1	7	20%
Creative Writing	4	6-8-9-10	80%
Coherence	-	-	-
Total	5	5	100%

When Table 4 is examined, the frequency rate of writing activities in the "That's It" course book is given. According to the table, the writing activity in the first 5 units in the "That's It" book was not included in the evaluation because it was not given separately. Starting from the sixth unit, writing activities are given separately. Among these activities, the type of writing with the highest frequency was on creative writing skills. Apart from this, only the writing activity in the seventh unit falls under the correspondence writing type. There is no writing activity related to the coherence feature of the book. The frequency of use of the writing activities of the last 5 units in this book is as follows; It is 20% in terms of correspondence and 80% in terms of creative writing efficiency. Since there is no coherence activity, it is not included in the percentile. When writing skills were examined, students were asked to write a certain text by giving certain clues. When the writing skills of this book are compared with the "Own It 2" course book, the teaching of writing skills in "Own It 2" is at an appropriate level on the basis of CEFR, while the "That's It" course book is more inadequate in terms of the number and frequency of required writing skills.

Table 5. The Number Of Writing Activities in "Own It 2" and "That's It"

Course Books	Number of Writing Activities	Percentage (%)
Own It 2	72	93.51%
That's It	5	6.49%
Total	77	100%

Table 6. The Frequency of Written Production Skills According to CEFR for "Own It 2" and "That's It"

Course Books	Frequency of Use	Percentage (%)
Own It 2	22	81.48%
That's It	5	18.52%
Total	27	100%

According to Table 5 and Table 6, when the percentages of the two course books are compared to each other, the number of writing activities is 93.51% in the book "Own It 2", while this rate is 6.49% in the book "That's It". When the frequency of use of writing activities in terms of correspondence, creative writing and coherence was examined, the frequency rate of the "Own It 2" book was 81.48% according to the CEFR, while the frequency rate was found to be 18.52% in the "That's It" course book.

Based on these findings, it can be concluded that "Own It 2" places a greater focus on writing abilities than the "That's It" course book. The number of writing exercises in two course books differs significantly. Furthermore, a large range of writing activities, described in the CEFR as writing output, are focused at improving writing abilities. As CEFR-based writing criteria, correspondence, coherence and creative writing criteria were used. As a result of the analyses made according to these criteria, certain findings were reached.

This research aims to determine the degree to which the writing skills competencies outlined in the CEFR are reflected in language education course materials. In order to do this, the course books "Own It 2" and "That's It" were thoroughly assessed using the CEFR writing criteria. Following the

presentation of the findings for each book separately in the previous part, two course books were assessed jointly in this section, and the results were extensively discussed.

Frequencies and percentages were included in the study since each book had a varied total number of writing activities. Both course books have 10 units, but "Own It 2" has more writing exercises than "That's It" has. It may be inferred that there is a considerable difference when these activities are analysed quantitatively. However, when comparing the quantity and frequency of activities, it is evident that "Own It 2" activities promise to increase more writing abilities than "That's It."

While the number of writing activities in the "Own It 2" course book is 93.51%, the frequency of use according to writing types is 81.48%. In the book "That's It", the number of writing activities remained at a rate of 6.49%, and the rate of frequency of use according to the type of writing was 18.52 percent. This outcome shows that "Own It 2" focuses on writing skills more during the language acquisition process. Whereas, activities for writing skills were insufficient both numerically and in terms of frequency of use in the book "That's It". This book is far behind the "Own It 2" book in terms of effectiveness on the basis of CEFR. Only single interaction writing activities were used in it. These activities are included in the last 5 units. However, in the book "Own It 2", writing practices that require more than one skill were used separately in each unit. According to the CEFR, the "Own It 2" course book has much more educational effect and improves writing skills.

Discussion and Conclusion

This study found that the course books do not progress toward the learning goals for writing skills in the CEFR at the same rate. Basically, the study found that "Own It 2" prioritizes writing abilities. It was discovered that "That's It" did not accurately reflect all of the learning objectives recommended by the CEFR. Although, "Own It 2" course book has been prepared with reference to the CEFR, it shows that it does not fully reflect all the learning outcomes suggested in the CEFR but still "Own It 2" is better than "That's It" book in terms of writing activities.

It would be preferable to create and include more writing tasks into "That's It" in order to boost students' lacking productive and interactive writing abilities. Another crucial point is that "That's It" should place a greater emphasis on enhancing students' writing abilities. Additionally, both course books should strike a balance between writing and other abilities in written engagement.

Teachers should be examined to see if they are familiar with the creation and adaption of educational resources as well as curriculum evaluation, as suggested by Enever, Moon, and Raman (2009), given certain constraints of the course books. Teachers can get beyond the limitations of the course materials if they receive preservice teaching preparation in these areas and learn about the CEFR and its significance. To apply the CEFR, they can modify the course materials, add to the activities, develop appropriate content, and provide new supplementary activities and resources. As a result, according to Fişne et al. (2018), "pre-service teacher education programs also need to be revised by integrating the courses that increase pre-service teachers use the CEFR." Similar to this, Balcı (2017) and Bekteshi (2017) argue that instructors can get in-service training on this topic. Teachers must also improve their pedagogical abilities in this area since, as Kennedy and Tomlinson (2013) point out, evaluating curriculum and instructional materials is essential.

Writing assignments are useful as learning aids because they encourage students to understand, arrange, and integrate past knowledge with new concepts while fostering critical thought about the course material. Furthermore, effective communication skills are beneficial both inside and outside of the classroom. The education and professional growth of their pupils are aided when instructors provide their students chances to organize their thoughts and strengthen their communication skills (Bean, J.C. 2014).

If the teachers want to teach writing skills to the students properly and accurately, they can apply the writing skill by using some features. These features are: Ensure proper spelling and punctuation usage, improve reading comprehension, build sentence and paragraph structure, explain the different types of writing and educate about editing. These features are very important on teaching writing. The texts may be looked at from a variety of angles such as; general formality, breadth, and substance of books; concepts, methodologies, and tactics for instruction. Additionally, the presence of preparation and evaluation questions is verified in the book (Duman, Karakaya, Çakmak, Eray, and Özkan, 2001). As a result, the physical characteristics, pedagogical-visual design, language, and assessment of narrative features of textbooks are commonly acknowledged. Physical characteristics of the textbook, including look, colour, content that should be included, size, and font size. In his book, the educational design of the lesson includes evaluative aspects, measurement, teaching-learning process, outputs (objectives), and material (content). According to the textbook, visual design is built on relevancy to the eye and target audience. in the course book's language and expression; adherence to the spelling guidelines and level of the intended audience. Writing is necessary in order to meet the criteria (Küçükahmet, 2011).

The Presidency is responsible for improving the education system, developing education and training plans and programs, textbooks to have it prepared, to develop it, to research and examine other subjects within its scope of duty when deemed necessary. It establishes specialized commissions in order to ensure that education and training are carried out, and to prepare projects related to education and training (*Ministry Of National Education Regulation Of The Board Of Education And Education Part One, 2023*).

The present study suggests various areas for additional investigation in light of the findings and limitations of the study indicated above. The CEFR may also be used to evaluate "Own It 2" and "That's It" in terms of reading and listening comprehension, which are referred to as receptive language abilities. The different language levels of these course materials might also be examined in a distinct research so that comparisons between levels could be established. There are different levels, different skills and different course books to apply writing activities. In order to determine whether other English course books set created for language instruction are consistent with the CEFR learning goals, more research may be done with these book sets.

Suggestions

A lot may be mentioned in the suggestion section of this research. At various levels, books that cover greater writing skills or investigate other language abilities in depth might be compared. Listening, speaking, and reading abilities, for example, can be studied, or various styles of writing (e.g., imitative writing, controlled writing, guided writing, free writing) might be examined. Many additional studies, similar to this one, can be investigated. It may be more useful in data gathering for study on various talents in private schools. It is possible to seek expert opinions. One-on-one interviews with the writers of the books or the institutions that created them might be used to supplement the material.

Furthermore, the Board of Education should meet and collaborate to improve the writing activities in the course book. All of the techniques in the book are mutually beneficial. Reading, listening, speaking, and writing abilities should all be incorporated. According to the CEFR, all of the student's talents must be developed equally.

References

- Balçı, B. (2017). A critical study on ELT course books regarding general competences presented in the common European Framework of references for languages. *Unpublished doctoral dissertation*. Cukurova University: Adana.
- Bean, J. C. (2014). Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom. *FAMILY MEDICINE*, 46(2), 143.
- Bekteshi, E. (2017). English Language teaching and the common European Frame of reference: a comparison of ELT in Portugal and in the Republic of Kosovo. *International Journal of ANGLISTICUM Literature, Linguistics Interdisciplinary Studies*, 6(1), 40-53.
- Council, B. (2006). British Council.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). edition 6. Research methods in education.
- Creswell, J. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri* (4.Baskı) (M. Bütün ve S.B. Demir Çev.Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demirel, I. F., & Fakazlı, Ö. (2021). A CEFR-based comparison of English and Turkish language teaching course books in terms of speaking and writing skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(2), 167-185.
- Duman, T., Karakaya, N., ÇAKMAK, M., Eray, M., & Özkan, M. (2001). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu: Matematik.
- Eken, D. T., & Dilidüzgün, Ş. (2014). The types and the functions of the listening activities in Turkish and English course books. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 989-994.
- Ekiz, D. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 2. baskı). *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Enever, J., Moon, J., & Raman, U. (2009). *Young learner English language policy and implementation: International perspectives*. Garnet Publishing.
- Guerra, L., Gonçalves, O., Fisne, F. N., & Gungor, M. N. (2018). A CEFR-based comparison of ELT curriculum and course books used in Turkish and Portuguese primary schools.
- Karakaya-Özyer, K., & Yıldız, Z. (2020). Country-of-origin and international students' motivation in Turkey: A correspondence analysis. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(1), 44-64.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi,(31. Basım) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kennedy, C., & Tomlinson, B. (2013). Implementing language policy and planning through materials development. In B. Tomlinson (Ed.), *Applied linguistics and materials development*, (pp. 255-267). India: Bloomsbury.
- Kırkgöz, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and teacher education*, 24(7), 1859-1875.
- Klimova, B. F. (2014). Approaches to the teaching of writing skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 147-151.
- Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. Retrieved December 4, 2020 from http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf.

- Küçükahmet, L. (Editör), (2011), Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu (Ed. Leyla Küçükahmet), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Lakshminarayanan KR & Murugavel T. (2008). *Communication Skills for Engineers*, Chennai: Scitech Publications Pvt. Ltd,
- Martínez-Ciprés, H. E. L. G. A. (2016). La interacción como herramienta para mejorar la producción escrita: Un estudio de caso. *E-AESLA*, 2, 85-94.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Morrow, K. (Ed.). (2004). *Insights from the common European framework*. Oxford University Press.
- Moore, K. (2016). Study: Poor writing skills are costing businesses billions. *Inc. com*, 31.
- Sreena, S., & Ilankumaran, M. (2018). Developing productive skills through receptive skills—a cognitive approach. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(4.36), 669-673.
- Tok, M., & Yığın, M. (2013). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(8).
- Tüm, G. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarına Yöntemsel Bakış: Tümevarım ve Tümdengelim Yöntemleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(33).
- Tüm, G., & Emre-Parmaksız, G. (2017). Comparison of speaking activities in Turkish and English language teaching coursebooks regarding self-assesment grid of CEFR. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 367-378.
- Uzun, N. E. (2012). Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri üzerine. *Türkoloji dergisi*, 19(2), 115-134.
- Ünlü, A. (2015). A Comparison of the presentation of grammar and grammar exercises in Hitit 1 and Yeni Hitit 1. *Hacettepe University. Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi. Yıl*, 2, 137-150.
- Totanes, K. (2020,). The CEFR: Why it's important for language teachers like you. The English Blog. <https://theenglishblog.com/2020/05/the-cefr-why-its-important-for-language-teachers-like-you/>
- Walsh, K. (2010). The importance of writing skills: Online tools to encourage success.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*, 432, 113-118.

80. A. S. Puşkin'in *Yevgeni Onegin* adlı eserinde Rusça-Türkçe sestek kelimelerin çeviri sorunları

Tülay AKBABA¹

APA: Akbaba, T. (2023). A. S. Puşkin'in *Yevgeni Onegin* adlı eserinde Rusça-Türkçe sestek kelimelerin çeviri sorunları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1310-1328. DOI: 10.29000/rumelide.1279180

Öz

Telaffuzları ve yazılışları aynı; ancak anlam bakımından birbirinden farklı olan kelimelere sestek kelimeler denmektedir. Bu terim ilk kez 1928 yılında Fransız dilbilimciler Maxime Kœssler ve Jules Derocquigny tarafından 'faux amis du traducteur' (çevirmenin sahte dostları) olarak kullanılmıştır (Kœssler, Derocquigny, 1928). Türk dilinde bu terimi ifade etmek için 'sestek', 'eş sesli', 'eş adlı' ve Fransızcadan dilimize geçen 'homonim' (homonym) kelimeleri kullanılmaktadır. Rusça ve Türkçe birbirinden çok farklı iki dil olmasına rağmen köklü bir geçmişe sahip olan Türk-Rus ilişkileri, filoloji alanında da büyük ölçekli bir etkileşime neden olmuştur. Bu etkileşim sürecinde, hem Türkçeden Rusçaya hem de Rusçadan Türkçeye çok sayıda kelime geçmiş ve bu kelimelerin bir kısmı Rusça-Türkçe sestek kelimeleri oluşturmuştur. Rusça ve Türkçede sestek kelimeler, ses, yazım ve biçim açısından dört gruba ayrılmaktadır. Örneğin, Rusçada 'ad' 'cehennem' anlamına gelirken, Türkçede yazılış ve okunuş açısından 'ad', 'isim' anlamına gelmektedir. çalışmamızda Rusça-Türkçe sestek kelimeler, Aleksandr Sergeyeviç Puşkin'in (1833) Rus edebiyatının en önemli klasik eserlerinden biri sayılan *Yevgeni Onegin* üzerinden incelenecektir. Eserde Rusça-Türkçe sestek kelimelerin her iki dildeki karşılıkları, hangi sıklıkla kullanıldığı, hangi bölümde geçtiği çevirmenlerin tercümesiyle birlikte sunulacaktır. çalışmamızın amacı karşılıklı çözümleme yöntemiyle Rusça-Türkçe sestek kelimelerin nasıl çevrildiğini sunmaktır.

Anahtar kelimeler: Sestek kelime, isim, Puşkin, Rusça, Türkçe, çeviri

Translation problems of Russian-Turkish homonyms in A. S. Pushkin's *Eugene Onegin*

Abstract

Homonyms are each of two or more words having the same pronunciation but different meanings, origins, or spelling. The term 'faux amis du traducteur' (false friends of translator) was first used by French linguists Maxime Kœssler and Jules Derocquigny in 1928. In Turkish language, the phrases 'sestek', 'eş sesli', 'eş adlı' as well as the 'homonim' (homonym) adapted from French language are used as counterparts to this term. Despite the fact that Russian and Turkish languages are completely distinct languages, the ties between Turkey and Russia have caused considerable interactions especially in the field of philology. The interaction between the languages have been in both ways and brought a number of words to both languages. A certain number of these words have formed Russian-Turkish homonyms. The homonyms in Russian and Turkish languages are divided in four groups with respect to phone, spelling and form. For instance, the Russian word 'ad' means 'hell' while the same word means 'name' with respect to its spelling and pronunciation in Turkish language. In our

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları, Rus Dili ve Edebiyatı ABD (Burdur, Türkiye) takbaba@mehmetakif.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0430-9633 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1279180]

study, Russian-Turkish homonyms shall be explored through *Eugene Onegin* by Alexander Sergeyevich Pushkin (1833), one of the significant classics of Russian literature. The study shall involve the counterparts of Russian-Turkish homonyms in both languages, how often they are used and in which sections they appear along with their translated forms. The aim of our study is to present how the Russian-Turkish homonyms are translated using the contrastive analysis method.

Keywords: Homonym, noun (substantive), Pushkin, Russian, Turkish, translation

Bilgi teknolojisi çağının en önemli özelliği ulusların, kültürlerin ve dillerin karşılıklı olarak birbirlerini etkilemesidir. Bu etkileşim sürecinde dil sisteminde yeni terimler, dilbilgisel ve sözcüksel olgular ortaya çıkmaktadır. Dünyada var olan tüm dillerin gelişimi sürekli olarak farklı alanlarda gerçekleşmektedir. Bu alanlara örnek olarak fonetik, morfoloji, anlambilim verilebilir. Dildeki en belirgin değişim ve gelişim dilin söz varlığında yani kelime dağarcığında meydana gelmektedir. Bu bağlamda Aksan (1987) kelimenin eski çağlardan beri dilin en güçlü ve en önemli unsuru olduğunu ve Aristo'dan beri dilin en küçük anlamlı yapı taşı oluşturduğunu vurgulamıştır.

çevremizdeki tüm nesnelere ve olguların kendine ait isimleri vardır. Kelimeler sadece görülebilen, dokunulabilen, duyulabilen belirli nesnelere adlandırmamıza izin vermekle kalmaz, aynı zamanda zihnimizde ortaya çıkan konular hakkında da kavramlar oluşturur. Böylece kavramlar, dilin tüm kelime dağarcığını oluşturarak karşımıza çıkar. Bu hususta tüm dillerdeki sesteş kelimeler büyük bir ilgi uyandırmaktadır. Dilbilim ansiklopedisinde (2012) sesteşlik Yunanca 'Homonymia' yani Türkçe'de 'eş adlılık' anlamları birbiriyle ilişkili olmayan farklı dil birimlerinin ses çakışması olarak tanımlanmıştır. Türk dilinde bu kavramı ifade etmek için 'sesteş', 'eş sesli', 'eş adlı' ve Fransızcadan dilimize geçen 'homonim' (homonym) kelimeleri kullanılmaktadır.

Sesteş kelimeler uzmanların dikkatini 20. yüzyılın başlarında çekmeye başlamıştır. Dilbilimciler ve çevirmenler bu terimi inceledikçe, homonim, homofon, homograf, homofon gibi birçok olguyu içerdiğini tespit etmişlerdir. Dilbilimcilerin diller arası eş seslilik konularına dikkat çekmesi bu olgunun özellikle çeviribilimin sorunlarından biri olmasından kaynaklanmaktadır.

Diller arası sesteş kelimeler, ses veya grafik biçiminde çakışan, anlam bakımından farklılık gösteren iki veya daha fazla etkileşimde olan dilin kelimelerinden oluşmaktadır. Örneğin, Rusçada aptal anlamına gelen 'дурак' Türkçede 'durak' (tren, tramvay, otobüs, minibüs vb. genel taşıtların durmak zorunda olduğu veya durabileceği yer); Rusçada kargaşa, karışıklık anlamına gelen 'бардак' Türkçede 'bardak' (su vb. şeyleri içmek için kullanılan, genellikle camdan yapılan kap); Rusçada yatak anlamına gelen 'кровать' Türkçede 'kravat' (bir ucu ince, diğer ucu daha geniş, gömlek yakasının altından geçirilerek önde üçgen biçiminde bağlanan, özel kumaştan yapılan giysi aksesuarı, boyun bağı) anlamına gelmektedir (TDK, 2011).

Dilbilimsel bir olgu olarak sesteş kelimeler alanında Bulakhovski, şerba, Vinogradov, Reformatski, Budagov, şmelev, Balli, Bloomfield, Malakhovski, şanski, Kalinin, Rozental, Telenkova, Portitor ve diğer birçok araştırmacı çalışma yapmıştır. Örneğin, Portitor (1788) sözlükbilimsel makalesinde, Fransızca-Almanca sesteş kelimeleri incelemiştir (Stroy, 2021). Ancak sesteş kelimelerle ilgili en kapsamlı çalışma 1928'de Kessler ve Derokigny'nin Fransızca-İngilizce ve İngilizce-Fransızca paralellikler üzerine hazırladıkları *Les faux amis, ou les pieges du vocabulaire anglais* (Sahte Arkadaşlar veya İngilizce Kelime Hazinesinin Tuzakları) çalışmasıyla başlamıştır. Aynı zamanda günümüzde yaygın olarak kullanılan 'faux amis du traducteur' (çevirmenin sahte dostları) terimini tanıtır benzer yazım ve farklı

anlambilime sahip 'tamamen sahte' ve benzer yazım ve çoğunlukla ortak anlambilime sahip 'kısmen sahte' olarak bu terimi sınıflandırmışlardır (Köessler ve Derocquigny, 1928). Köessler ve Derocquigny (1928) diller arası ilişkilerin ciddi ve kapsamlı bir şekilde incelenmesinin temelini atmış ve sesteş kelimelerin, telaffuz veya yazım açısından aynı, ancak anlamsal açıdan farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Ancak 'çevirmenin sahte dostları' adı altındaki tercümeleleriyle sadece iki dildeki kelimelerin ses benzerliğini kastetmişlerdir.

İlerleyen yıllarda, sesteş kelimeler üzerine yapılan çalışmalar artmış olup *çevirmenin Sahte Dostları* adı verilen farklı türde sözlükler yayınlanmıştır. 60'lı yılların sonlarında ve 70'lerin başında Sovyet bilim adamları bu konu üzerine araştırmalar yapmaya devam etmişlerdir. Örneğin, Akulenko (1969), Gotlib (1972) ve Muravyov'un (1985) çalışmaları bunlara en güzel örneklerdir. Bu yazarlar ilgili temel teorik hükümleri geliştirip çeviri sorunlarıyla ilgili sözlükler ve ders kitapları hazırlamışlardır.

Eş seslilik terimi için sınırsız sayıda tanım vardır. Örneğin, Reformatski'ye (1996) göre, "Her durumda sesteş kelimeler, neyin ayırt edilmesi gerektiğinin ayırt edilemezliğidir, bu nedenle yazar, sesteş kelimeleri 'anlamanın önündeki bir engel' olarak adlandırmaktadır" (s. 94). Aynı zamanda diller arası çeviriler yapılırken kelimenin birden fazla anlamı olabileceğini göz önünde bulundurarak sözlükteki tüm anlamlarını kontrol etmeyi ve en uygun olanını seçmenin önemini vurgulamaktadır (Reformatski, 1996). Aksi durumda cümlenin anlamı değişmektedir. "Browne, Arnold, Şanski, Akhtyamov sesteş kelimeler, ses eşleştiğinde ve anlamları ayırt ederken mutlaka aynı yazılışlara sahip olması gereken kelimelerdir" diye düşünmektedirler (Lastochkina, 2016, s. 22).

Manakin'e (2004) göre, "Diller arası eş seslilik, yalnızca farklı dillerde yer alan öncelikle aynı göstergelere sahip ve sadece yakın veya benzer bir anlam ifade etmeyen kelimeler olarak düşünülmelidir" (s. 163). Vişnyakova'nın (1984) *Rusça Sesteş Kelimeler Sözlüğü*'nde önerdiği eş seslilik tanımına dikkat etmenin uygun olduğunu düşünmekteyiz. "Sesteş kelimeler anlam bakımından farklı, telaffuz, sözcüksel-dilbilgisel ilişki ve söyleyişindeki benzerliğin konuşmada kafa karışıklığına yol açtığı kök akrabalığı açısından yakın kelimelerdir" (Vişnyakova, 1984, s. 14).

Sesteş kelimeler ve türleri

Türk dilinde sesteş kelimeler dörde ayrılmaktadır:

- 1) Sözcüksel eş seslilik: Sesletim ve dilbilgisel olarak cümlede görevleri aynı olmasına rağmen farklı anlamlara sahiplerdir. Örneğin, 'çay'. Birinci anlamı çeşitli bitkilerin yapraklarının, tomurcuklarının kaynatılmasıyla elde edilen bir içecek türüdür. İkinci anlamı ise dereden büyük, ırmaktan küçük akarsudur (TDK, 2011).
- 2) Fonetiksel eş seslilik: Yazılışları farklı ancak fonetiksel açıdan aynı sesletime sahiplerdir. Örneğin, onun gibi olan, ona benzer anlamındaki 'öyle' ile gün ortası, öğlen, öğle vakti anlamındaki 'öğle' (TDK, 2011).
- 3) Grafikselsel eş seslilik: Yazılış açısından aynı ancak vurgu bakımından farklı olan kelimelerdir. Türkçede bu tür eş sesli kelimelere çok az rastlanmaktadır. Örneğin, yok, öyle değil, olmaz anlamlarında onamama, inkâr bildiren bir söz olan 'ha'yır' ile iyilik, karşılık beklenmeden yapılan yardım anlamında kullanılan 'hay'ır' (TDK, 2011).

4) Morfolojik eş seslilik: Dilbilgisel eş sesliler, sesletim ve yazılım açısından aynı, cümledeki görevleri açısından farklı olan kelimelerdir. Örneğin, 'gül'. Birinci anlamı gülgillerin örnek bitkisi (Rosa). İkinci anlamı insanın, hoşuna veya tuhafına giden olaylar, durumlar karşısında, genellikle sesli bir biçimde duygusunu açığa vurmasıyla ortaya çıkan gülmek eyleminin 3. tekil şahısta emir kipinde kullanılmasıdır (TDK, 2011).

Türkçedeki yabancı kökenli özellikle Arapça ve Farsça kelimelerin ve eklerin telâffuzunu Türkçeye uyarlamak için kullanılan şapkalı a (Â, â) harfiyle yazılan kelimeler sesteş grubunda yer almaz. Örneğin, atmosferdeki su buharının yoğunlaşmasıyla oluşan ve yeryüzüne beyaz ve hafif billurlar biçiminde donarak düşen su buharı anlamına gelen 'kar' ve alışveriş işlerinin sağladığı para kazancı anlamına gelen 'kâr' (TDK, 2011).

Ayrıca Türk dilinde aynı kökten oluşmuş kelimeler de sesteş sayılmamaktadır. Bu tür kelimeler sesteş kök olarak kabul edilmektedir. Örneğin, hem isim hem fiil anlamında kullanılan 'güven'.

"Kimseye güvenim kalmadı."

"Sana sonuna kadar güveniyorum."

Her iki cümlede kullanılan 'güven' kelimesi aynı köke sahip oldukları için sesteş köklerdir.

Rus dilinde de sesteş kelimeler dörde ayrılmaktadır:

1) Sözcüksel eş seslilik: Yazılış ve sesletim açısından aynı olup anlamları farklı olan kelimelerdir. Örneğin, hem dünya, evren hem de barış anlamına gelen 'мир'.

2) Fonetiksel eş seslilik: Sesletim açısından birebir aynı olup anlamsal açıdan farklı olan kelimelerdir. Örneğin, 'код' ve 'кот'. 'Код' kod demek olup 'кот' ise kedi demektir. Her iki kelimenin okunuşu aynıdır.

3) Grafikselsel eş seslilik: Aynı şekilde yazılıp farklı telaffuza, vurguya ve anlama sahip olan kelimelerdir. Örneğin, 'мыка' kelimesinin anlamını sadece vurgudan çözebiliriz. Eğer 'мыка' kelimesinde vurgu y (okunuşu 'u') harfindenyse işkence, ızdırap, a harfinde ise un anlamına gelir.

4) Morfolojik eş seslilik: Yazılışları aynı olmasına rağmen anlamları ve cümledeki görevleri birbirinden farklı olan kelimelerdir. Örneğin, fırın anlamında isim olarak kullanılan 'печь' ve pişirmek anlamında fiil olarak kullanılan 'печь'.

Sesteş kelimeler üzerine sözlükler

1974'te Ahmanova tarafından hazırlanan *Slovar omonimov russkogo yazıka* (Rusça Sesteş Kelimeler Sözlüğü) Rus dilinde yayımlanan ilk kapsamlı sesteş kelimeler sözlüğüdür. Sözlükte, sesteş kelime çiftlerini (veya grupları) içeren 2000'den fazla madde başı bulunmaktadır.

1976'da Tiflis'te Kolesnikov tarafından 4 bin sesteş kelime içeren *Slovar omonimov russkogo yazıka* (Rusça Sesteş Kelimeler Sözlüğü) yayımlanmıştır.

2008'de Efremova tarafından hazırlanan *Tolkoviy slovar omonimov russkogo yazıka* (Rusça Sesteş Kelimelerin Açıklayıcı Sözlüğü), Rus sözlükbiliminde bugüne kadarki en kapsamlı sesteş kelimeler

sözlüğüdür. Bu sözlük, yaklaşık 80.000 madde başı kelimeyle tanımlanan ve neredeyse 100.000 semantik birimi numaralandıran 20.000'den fazla sesteş kelimeler dizisi (eş sesli birim) içermektedir.

1924'te Reşad Ziya tarafından yayımlanan *Lisânımızda Elfâz-ı Müteşâbihe* Türkiye Türkçesinde sesteş kelimelerin bir araya getirildiği ilk sözlük çalışmasıdır. Eserde toplam 1428 madde başı bulunmaktadır (Doğan, 2020).

Yazar, eserin mukaddime kısmında “elfâz-ı müteşâbihe” diye adlandırdığı sesteş kelimelerin tanımını yaparak her dilde sesteş kelimelerin mevcut olduğunu, medeni her milletin bu türdeki kelimeleri içeren tam tekmil kitaplar hazırladığını, kavranılması zorunlu bir konu olan sesteş kelimelerini kayıt altına alamayan bir dilin azaları eksik bir insan gibi olduğunu ifade eder (Doğan, 2020, s. 233).

Rusça ve Türkçedeki sesteş kelimeleri tespit edebilmek için Şipova'nın (1976) *Slovar turkizmov v russkom yazıke* (Rus Dilinde Türkçe Kelimeler Sözlüğü), Tihonov'un (2001) *Kompleksnyy slovar russkogo yazıka* (Rus Dilinin Kapsamlı Sözlüğü) ve Ojegov, Şvedova'nın (2006) *Tolkovyy slovar russkogo yazıka* (Rus Dilinin Açıklamalı Sözlüğü) incelenmiştir.

Yukarıdaki sözlüklerde tespit edilen kelimeler Kalyuta ve Demirel'in (2005) Rusça Sesteş Kelimeler Sözlüğü ile kıyaslanmıştır. Kelimeler alfabetik sıraya konarak Puşkin'in eserlerinde geçen tüm kelimelerin sözlük haline dönüştüğü 4 ciltlik *Puşkin Dili Sözlüğü*'nde (Slovar yazıka Puşkina, 2000) kontrol edilmiştir. Eser olarak Puşkin'in Rus edebiyatının en önemli klasik eserlerinden biri sayılan roman türünde kaleme aldığı *Yevgeni Onegin* seçilmiştir. Eserde Rusça-Türkçe sesteş kelimelerin hangi sıklıkla kullanıldığı, hangi bölümde geçtiği çevirmenlerin tercümesiyle aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1: *Puşkin'in Yevgeni Onegin Adlı Eserinde Tespit Edilen Sesteş Kelimeler*

No	Sesteş Kelime	Kullanım Sıklığı	Yaran (2003)	Gürses (2017)
1	Ад (Ad)	2	III 22.9. Tamu // VII 24.7. Tamu	III 22.9. Cehennem // VII 24.7. Cehennem
2	Баба (Baba)	3	VII 32.4. Karı // VII 38.6. Kadın // VI 39.14 Karı	VII 32.4. Kadın // VII 38.6. Kadın // VI 39.14. Kadın
3	Бал (Bal)	12	V 37.14. Balo // I 15.5. Balo // V 28.8. Balo // V 37.14 Balo // I 27.2. Balo // V 40.4 Balo // VII 54.2 Balo // VIII 13.14. Balo // III 28.1. Balo // I 29.2. Balo // I 54.11. Balo // I 30.4. Balo	V 37.14. Balo // I 15.5. Balo // V 28.8. Balo // V 37.14. // I 27.2. Balo // V 40.4. Balo // VII 54.2. Balo // VIII 13.14. Balo // III 28.1. Balo // I 29.2. Balo // I 54.11. // I 30.4. Balo
4	Банка (Banka)	1	VII 31.8. Kavanoz	VII 31.8. Kavanoz
5	Бег (Bek)	2	I 50.7. Koşu // VIII 39.14. Koşu	I 50.7. Koşma // VIII 39.14. Koşu
6	Без (Bez)	3	IV 16.5. -siz // III 8.6. -meden // II 10.14. Hemen hemen idrak etmek üzere onsekizini...	IV 16.5. -meden // III 8.6. Hep // II 10.14. Ama on sekiz bile değildi.
7	Бить (Bit)	4	II 32.13. Dövmek // I 20.14. çırpıştırmak // I 22.12. Vurmak // VIII 22.3 çalmak	II 32.13. Dövmek // I 20.14. Dövmek // I 22.12. Ovuşturmak // VIII 22.3. Olmak
8	Боа (Boğa)	1	VIII 30.10. Atkı	VIII 30.10. Şal

9	Бог (Boğ)	21	V 3.5. Tanrı // VI 5.11. Tanrı // I 29.12. Tanrı // III 18.6 Tanrı // III 34.5 Tanrı // II 12.1. // VIII 49.10. Tanrı // II 12.13. Tanrı // IV 18.12. Tanrı // I 1.6 Tanrı // III 39.2 Tanrı // V 45.3 Tanrı // VIII 21.7. Tanrı // I 29.12. Tanrı // III 2.6. Tanrı // I 5.3. Tanrı // I 38.6. Tanrı // III 33.12. Tanrı // VII 24.3. Tanrı // III T. ² 37. Tanrı // VIII 5.7. Tanrı	V 3.5. Tanrı // VI 5.11. Tanrı // I 29.12. Tanrı // III 18.6. Tanrı // III 34.5. Tanrı // II 12.1. // VIII 49.10. Tanrı // II 12.13. Tanrı // IV 18.12. Tanrı // I 1.6. Tanrı // III 39.2. Tanrı // V 45.3. Tanrı // VIII 21.7. Tanrı // I 29.12. Tanrı // III 2.6. Tanrı // I 5.3. Tanrı // I 38.6. Neysel ki! // III 33.12. Tanrı // VII 24.3. Tanrı // III T.37. Tanrı // VIII 5.7. Tanrı
10	Бой (Boy)	1	VI 34.7. çarpışma	VI 34.7. Düello
11	Бок (Bok)	1	VII 54.13. Yan	VII 54.13. Yan
12	Брак (Bırak)	1	II 13.2. Evlilik	II 13.2. Evlenmek
13	Ведать (Vedat)	5	III 24.3. Haberdar olmak // V 45.7. Haberdar // IV 31.11. Bilmek // II 17.6. Tanışmak // VI 18.3. Haberdar	III 24.3. Söylemek // V 45.7. ... kalkmak // IV 31.11. Bilmek // II 17.6. Bilmek // VI 18.3. Öğrenmek
14	Велеть (Velet)	6	III 34.8. Uyarıvermek // VI 25.6. Buyurmak // VI 25.11. Buyurmak // III 18.6. Buyruk // IV 48.5 ... var // 49.3. Buyurmak	III 34.8. Tembih etmek // VI 25.6. Emretmek // VI 25.11. Emretmek // III 18.6. Emretmek // IV 48.5. Göndermek // IV 49.3. Söylemek
15	Даль (Dal)	1	II 10.8. Uzaklık	II 10.8. Uzakları
16	Да (Da)	49	III 2.2. Bu var ya // VIII 17.14. Peki ama // III 5.2. Hani işte // V 28.5. Ne // I 6.7. Gerçi // I 48.7. Bir de // II 2.11. Zaten // II 5.13. Evet // II 15.12. Ve // III 2.6. Neysel // III 2.8. -mi // III 13.14. Ve // III 17.2. -de // III 18.5. Peki // III 18.14. Ve // III 19.2. Fakat // III 21.6. -da // III 33.9. -A // III 33.12. Neysel // III 34.8. Bir de // III 35.12. Peki // III 36.12. // III 37.14. ile // IV 19.1. Evet // IV 32.5. -E // IV 34.4. Fakat // IV 35.5. Bir de // V 23.10. Ve // V 29.4. Bir de // V 32.6. Bir de // V 45.2. çünkü // VI 18.14. Ancak // VI 23.4. Ama // VII 22.6. Ve // VII 25.14. // VII 34.3. ve bir de // VII 55.5. Ve // VIII 8.10. Ve // VIII 17.14. Peki // VIII 34.1. Ve // VIII 46.12. Bir de // Пыр. 9.7, 10, 14. // IV 46.14. Yaşasın! (Да здравствует!) // IV 49.1. Evet // VIII 8.14. Evet // IV 48.13. Böyle // VII 41.11. Evet	III 2.2. Ama // VIII 17.14. Ama // III 5.2. Hani // V 28.5. Ne // I 6.7. Ve // I 48.7. Bir de // II 2.11. Evet // II 5.13. Hi, ha // II 15.12. Ve // III 2.6. Ama // III 2.8. Acaba // III 13.14. Ve // III 17.2. // III 18.5. Peki // III 18.14. // III 19.2. Ama // III 21.6. -da // III 33.9. Ama // III 33.12. Ama // III 34.8. -da // III 35.12. Ama // III 36.12. // III 37.14. ile // IV 19.1. Hiç // IV 32.5. Artık // IV 34.4. Ama // IV 35.5. // V 23.10. Ve // V 29.4. Bir de // V 32.6. // V 45.2. Evet // VI 18.14. Ama // VI 23.4. // VII 22.6. Ve // VII 25.14. Sonra // VII 34.3. Ve // VII 55.5. Ama // VIII 8.10. İle // VIII 17.14. Ama // VIII 34.1. Evet // VIII 46.12. Ve // Пыр. 9.7. Bir de // Пыр. 9.10. Ve // Пыр. 9.14. Ama // IV 46.14. // IV 49.1. Evet // VIII 8.14. Evet // IV 48.13. Ya // VII 41.11. Evet

² Письмо Татьяны к Онегину (Sözlükte T harfiyle yapılan kısaltma 'Tatyana'nın Onegin'e Mektubu'nu açıklamaktadır).

17	Дама (Dama)	24	V 40.7. Kadın // I 42.5. Kadın // IV 30.9. Bayan // VIII 14.3. Bayan // VIII 16.6 Bayan // Пут. ³ Вв. ⁴ 21. // V 35.7. Bayan // V 42.6. Bayan // VII 4.6. Bayan // VIII 15.1. Bayan // VIII 24.5. Bayan // Прим. ⁵ 7.3. Bayan // I 5.13. Hanım // I 21.5. Bayan // I 27.14. Bayan // I 28.10. Hanım // I 30.7. Hanım // VII 50.12. Bayan // VIII 6.7. Hanım // VIII 6.14. Bayan // VIII 25.4. Hanım // II 5.12. Bayan // III 22.14. Kadın // III 27.1. Hanım	V 40.7. Kadın // I 42.5. Kadın // IV 30.9. Kadın // VIII 14.3. Hanım // VIII 16.6. Hanım // Пут. Вв. 21. Hanım // V 35.7. Hanım // V 42.6. Hanım // VII 4.6. Hanım // VIII 15.1. Hanım // VIII 24.5. Kadın // Прим. 7.3. Hanım // I 5.13. Hanım // I 21.5. Kadın // I 27.14. Kadın // I 28.10. Hanım // I 30.7. Hanım // VII 50.12. Kadın // VII 6.7. Hanım // VIII 6.14. Kadın // VIII 25.4. Kadın // II 5.12. Kadın // III 22.14. Kadın // III 27.1. Kadın
18	Дар (Dar)	4	VII 37.10. Armağan // VIII 3.8. Armağan // VI 45.8. Armağan // II 11.2. Yetenek	VII 37.10. Hediye // VIII 3.8. Yetenek // VI 45.8. Nimet // II 11.2. Yetenek
19	Дева (Deva)	26	IV 16.6. Genç kız // Прим. 23.1. Genç kız // I 57.8. Kız // VI 22.8. Kız // IV 41.12. Genç kız // V 9.9. Genç kız // V 19.7. Genç kız // V 20.4. Genç kız // VII 35.12. Kız // VIII 4 сн. ⁶ 4.3 Kız // II 10.3. Kız // III 21.12. Genç kız // III 30.6. Genç kız // V 31.6. Kız // V 34.4. Genç kız // VIII 36.14. Genç kız // Пут. 8.8. // III 8.5. Kız // VI 19.11. Genç kız // I 19.3. Kız // I 57.13. Kız // II 7.4. Kız // IV 26.7. Genç kız // V 8.14. Genç kız // VII 46.14. Genç kız // VII 52.8 Kız	IV 16.6. Genç bir kız // Прим. 23.1. Genç kız // I 57.8. Kız // VI 22.8. Kız // IV 41.12. Bakire // V 9.9. Genç kız // V 19.7. Genç kız // V 20.4. Genç kız // VII 35.12. Genç kız // VIII 4 сн. 4.3. Kız // II 10.3. Kız // III 21.12. Kız // III 30.6. Kız // V 31.6. Kız // V 34.4. Kız // VIII 36.14. Genç kız // Пут. 8.8. Genç kız // III 8.5. Kız // VI 19.11. Genç kız // I 19.3. Kız // I 57.13. Kız // II 7.4. Kız // IV 26.7. Genç kız // V 8.14. Kız // VII 46.14. Genç kız // VII 52.8. Kız
20	Диван (Divan)	1	VII 39.12. Divan	VII 39.12. Divan
21	Дурак (Durak)	1	VI 6.2. Aptal	VI 6.2. Budala
22	Ель (Yel)	1	V 24.7. çamlık	V 24.7. çam ormanı

³ Отрывки из путешествия Онегина (Sözlükte 'Пут.' kısaltması 'Onegin'in Seyahatinden Parçalar' kısmını işaret etmektedir).

⁴ Введение (Giriş kısmı anlamına gelmektedir).

⁵ Примечание (Eserde 'Puşkin'in Notları' kısmını belirtmektedir).

⁶ Сноска (Dipnot anlamına gelmektedir).

23	Забьтъ (Zabıt)	24	VIII 17.7. Unutmak // II 33.11. Boşvermek // VII 17.9. Unutmak // VII 34.2. Bırakılmak // III 36.8. Unutuvermek // I 10.11. Kendinden geçmek // VII 21.6. Unutmak // I 30.11. Unutmak // VII 55.4. Unutmamak // VIII 45.2. Unutmak // I 31.2. Unutmak // VI 22.7. Unutmak // III 36.8. Unutuvermek // III 17.10. Unutmak // VII 25.3. Unutmak // Пыт. 7.14. // II 18.14. Unutulmak // VII 17.9. Unutulmak // III т.23 Unutulmak // VII 54.2. Unutulmak // IV 44.10. Unutulmak // VII 7.10. Unutulmak // IV 38.13. Unutmak // VII 21.6. Unutmak	VIII 17.7. Unutmak // II 33.11. Unutulmak // VII 17.9. Unutulmak // VII 34.2. Unutulmak // III 36.8. Unutmak // I 10.11. Kendini kaybetmek // VII 21.6. Unutmak // I 30.11. Akıldan çıkmamak // VII 55.4. Unutmak // VIII 45.2. Unutmak // I 31.2. Unutmak // VI 22.7. Unutmak // III 36.8. Unutmak // III 17.10. Unutmak // VII 25.3. Unutmak // Пыт. 7.14. Unutmak // II 18.14. Unutmak // VII 17.9. Unutmak // III т.23 Unutmak // VII 54.2. Unutmak // IV 44.10. Unutmak // VII 7.10. Unutmak // IV 38.13. Unutmak // VII 21.6. Unutmak
24	Зыбь (Zıp)	1	I 50.10. Meneviş	I 50.10. Seyrüsefer
25	Ибо (İba)	1	Пыт. Бв. 20.	Пыт. Бв. 20. Fakat
26	Из (İz)	44	V 14.4. Edat olarak // IV 30.2. Tamlama olarak // I 6.1 Tamlama olarak // I 6.8. Edat olarak // I 25.11. Edat olarak // I 43.11. Edat olarak // II 6.9. Edat olarak // II 38.14. Edat olarak // III 25.13. // IV 30.2. Tamlama olarak // IV 41.9. Edat olarak // IV 47.5. Edat olarak // V 8.5. Edat olarak // V 27.3. Edat olarak // V 27.12. Edat olarak // V 28.1. Edat olarak // V 30.8. Edat olarak // V 34.12. Edat olarak // V 35.3. Edat olarak // V 45.5. Edat olarak // VI 5.3. Edat olarak // VI 26.9. Edat olarak // VI 32.4. Edat olarak // VI 36.4. Edat olarak // VII 1.11. Edat olarak // VII 4.14. Edat olarak // VII 22.4. Edat olarak // VII 41.5. Tamlama olarak // VII 50.14. Edat olarak // VIII 17.3. Edat olarak // VIII 19.11. Edat olarak // VIII 35.7. Edat olarak // Прим. 5.3,12, 24.1, 32.1, 43.4. // Пыт. Бв. 6,11,28, 1.1,8, 17.7,11.	V 14.4. Edat olarak // IV 30.2. Edat olarak // I 6.1. // I 6.8. Edat olarak // I 25.11. Edat olarak // I 43.11. Edat olarak // II 6.9. Edat olarak // II 38.14. Edat olarak // III 25.13. // IV 30.2. Edat olarak // IV 41.9. Edat olarak // IV 47.5. Edat olarak // V 8.5. Edat olarak // V 27.3. Edat olarak // V 27.12. Edat olarak // V 28.1. Edat olarak // V 30.8. Edat olarak // V 34.12. Edat olarak // V 35.3. Edat olarak // VI 5.3. Edat olarak // VI 26.9. Edat olarak // VI 32.4. Edat olarak // VII 1.11. Edat olarak // VII 4.14. Edat olarak // VII 22.4. // VII 41.5. Tamlama olarak // VII 50.14. Edat olarak // VIII 17.3. Edat olarak // VIII 19.11. Edat olarak // VIII 35.7. Edat olarak // Прим. 5.3,12, 24.1, 32.1, 43.4. Edat olarak // Пыт. Бв. 6,11,28, 1.1,8, 17.7,11. Edat olarak
27	Изба (İzbe)	1	VII 31.12. Kulübe	VII 31.12. İzbe
28	Кабак (Kabak)	1	Пыт. 9.11.	Пыт. 9.11. Meyhane
29	Казак (Kazak)	1	VII 38.11. Kazak	VII 38.11. Kazak

30	Как (Kak)	14	V 9.13. Ne? // VIII 14.14. Nasıl // VIII 45.13. Nasıl // VIII 28.1. Nasıl // VIII 28.2. Nasıl // VIII 28.3. Nasıl // VII 26.6. Nasıl // V 27.5. Olarak // Прим. 7.1. // VI 3.8. Sanılır // VI 3.9. Sanılır // VII 1.9. Sanki // I 7.4. -den // IV 9.13. Böyle	V 9.13. Ne? // VIII 14.14. Ama // VIII 45.13. ile // VIII 28.1. Nasıl da // VIII 28.2. Nasıl da // VIII 28.3. Nasıl da // VII 26.6. Nasıl da // V 27.5. Gibi // Прим. 7.1. // VI 3.8. Sanki // VI 3.9. Sanki // VII 1.9. Gibi // I 7.4. Gibi // IV 9.13. Böyle
31	Капать (Kapat)	2	V 30.9. Damlamak // VI 41.1. Damlamak	V 30.9. Dolup taşmak // VI 41.1. Yağmak
32	Кисть (Kist)	1	IV 30.6. Fırça	IV 30.6. Fırça
33	Клык (Kılık)	1	V 19.10. Domuz dişi	V 19.10. Azı dişi
34	Кой (Koy)	4	I 43.13. Bağlaç olarak // Пут. Бв. 17. // Пут. Бв. 6. // III 14.14. Bağlaç olarak	I 43.13. Ki // Пут. Бв. 17. Bağlaç olarak // Пут. Бв. 6. Bağlaç olarak // III 14.14. Bağlaç olarak
35	Конь (Kon)	13	IV 38.5. At // IV 41.5. At // IV 43.6. At // Пут. 3.6. // VI 5.8. At // V 2.11. At // V 45.11. At // VI 41.9. At // Пут. 13.14. // VIII 4.8. At // I 22.9. At // VI 35.12. At // Пут. 1.8.	IV 38.5. At // IV 41.5. At // IV 43.6. At // Пут. 3.6. At // VI 5.8. At // V 2.11. At // V 45.11. At // VI 41.9. At // Пут. 13.14. At // VIII 4.8. At // I 22.9. At // VI 35.12. At // Пут. 1.8. At
36	Коса (Kasa)	1	III 18.13. Saç örgüsü	III 18.13. Örmek
37	Кот (Kot)	1	V 5.9. Kedi	V 5.9. Kedi
38	Кровать (Krvat)	1	VII 19.8. Yatak	VII 19.8. Yatak
39	Кум (Kum)	1	V 15.11. Vaftiz ata	V 15.11. Ahbab
40	Кушак (Kuşak)	1	V 2.8. Kuşak	V 2.8. Kuşak
41	Кушать (Kuşat)	5	V 28.10. Yemek // VII 18.5. İçmek	V 28.10. Yemek // VII 18.5. İçmek
42	Лань (Lan)	2	II 25.6. Alageyik // V 30.3. Alageyik	II 25.6. Ceylan // V 30.3. Ceylan
43	Лапа (Lapa)	1	V 12.9. Pençe	V 12.9. Pençe
44	Лоб (Lop)	2	VI 33.11. Ahn // II 32.11. Asker yazmak	VI 33.11. Ahn // II 32.11. Tıraş yapmak
45	Мало (Mala)	5	I 55.10. Az // II 39.4. Pek yok // II 2.12. Pek öyle // II 24.12. Pek // VII 26.12. Yetmez	I 55.10. Az // II 39.4. Az // II 2.12. Pek // II 24.12. Kıt // VII 26.12. Az
46	Мера (Mera)	6	IV 28.6. Sayısız // I 25.9. ... azından // III 23.9. ... azından // III 23.10. ... azından // IV 51.1. ... olmazsa // VIII 8.11. ... azından	IV 28.6. Ölçsüz // I 25.9. En azından // III 23.9. Küçük // III 23.10. Küçük // IV 51.1. En azından // VIII 8.11. En azından
47	Мир (Mir)	15	VIII 4.14. Dünya // VII 21.14. Dünya // VI 11.14. Dünya // VI 22.7. Dünya // VII 11.8. Dünya // VII 33.13. Dünya // II 7.7. Dünya // II 15.12. Dünya // II 38.14. Dünya // VI 37.1. Dünya // IV 18.11. Dünya // IV 34.8. Yeryüzü //	VIII 4.14. Evren // VII 21.14. Dünya // VI 11.14. Dünya // VI 22.7. Dünya // VII 11.8. Dünya // VII 33.13. Dünya // II 7.7. Dünya // II 15.12. Dünya // II 38.14. Dünya // VI 37.1. Dünya // IV 18.11. Dünya // IV 34.8. Hayatta // Пут. 8.4. Huzur //

			Пут. 8.4. // VI 32.2. Dinginlik // II 36.14. Huzur	VI 32.2. Huzur // II 36.14. Huzur
48	Мы (Mi)	1	II 31.13. Bize	II 31.13. Bize
49	Наш (Naş)	3	VI 11.13. Bizim // V 42.13. Bizim // V 17.12. Bizim	VI 11.13. Bizim // V 42.13. -ız // V 17.12. -ızın
50	He (Ne)	1	V 10.8. Olumsuzluk eki	V 10.8. Olumsuzluk eki
51	Оба (Oba)	5	I 45.9. İkimiz // II 36.1. İkisi // I 45.12. İkimizi // I 45.10. İkimize // I 45.11. İkimizin	I 45.9. İkimiz // II 36.1. Karı koca // I 45.12. İkimizi // I 45.10. İkimizi // I 45.11. İkimiz
52	Ода (Oda)	3	IV 33.11. Kaside // IV 32.14. Kaside // IV 34.3. Kaside	IV 33.11. Od // IV 32.14. Od // IV 34.3. Od
53	Одегь (Adet)	6	IV 42.6. Giyinmek // I 23.4 bis. ⁷ Giyinmek // III 36.3. Giyinmek // I 4.7. Giyinmek // II 31.1. Giyimli	IV 42.6. Kaplanmak // I 23.4 bis. Giyinmek // III 36.3. Giyinmek // I 4.7. Giyim // II 31.1. Giyinmek
54	Он (On)	4	V 8.3. Mum // III 31.2. Onu // III 39.1. O // III 8.2. O	V 8.3. Balmumu // III 31.2. Onu // III 39.1. O // III 8.2. O
55	От (Ot)	48	I 20.12. Edat olarak // V 26.7. Edat olarak // VI 40.5. Edat olarak // VI 4.3. Edat olarak // II 26.2. Edat olarak // V 33.1. Edat olarak // VIII 49.7. Edat olarak // I 7.3. Edat olarak // II 13.14. Edat olarak // I 6.13. Edat olarak // I 29.2. Edat olarak // I 45.2. Edat olarak // I 52.2. Edat olarak // I 57.10. Edat olarak // II 1.6. Edat olarak // II 7.1. Edat olarak // II 17.3. Edat olarak // II 17.7. Edat olarak // II 24.13. Edat olarak // II 29.14. Tamlama olarak // III 14.14. // III 22.7. Edat olarak // III 24.8. Tamlama olarak // III 30.11. Edat olarak // IV 18.12. Edat olarak // IV 20.4. Edat olarak // IV 25.1. Edat olarak // IV 26.9. Edat olarak // V 13.3. Edat olarak // V 25.2. Edat olarak // V 32.14. // V 40.14. Edat olarak // VI 1.11. Edat olarak // VI 3.12. Edat olarak // VI 7.10. Edat olarak // VI 8.12. Edat olarak // VI 12.9. Edat olarak // VI 28.1. Edat olarak // VI 41.11. Tamlama olarak // VI 45.14. Tamlama olarak // VII 17.4. Edat olarak // VIII 4.1. Edat olarak // VIII 8.12. Edat olarak // VIII 10.10. Edat olarak // VIII 20.7. Edat olarak // VIII 34.8. Edat olarak // VIII 42.3. Edat	I 20.12. Edat olarak // V 26.7. Edat olarak // VI 40.5. Tamlama olarak // VI 4.3. Edat olarak // II 26.2. Edat olarak // V 33.1. Edat olarak // VIII 49.7. Edat olarak // I 7.3. Edat olarak // II 13.14. Edat olarak // I 6.13. Edat olarak // I 29.2. Edat olarak // I 45.2. Edat olarak // I 52.2. Edat olarak // II 1.6. Edat olarak // II 7.1. Edat olarak // II 17.3. Edat olarak // II 17.7. Edat olarak // II 24.13. Edat olarak // II 29.14. // III 14.14. // III 22.7. // III 24.8. Edat olarak // III 30.11. Edat olarak // IV 18.12. Edat olarak // IV 20.4. Edat olarak // IV 25.1. // IV 26.9. Edat olarak // V 13.3. Edat olarak // V 25.2. Edat olarak // V 32.14. // V 40.14. Edat olarak // VI 1.11. Edat olarak // VI 3.12. Edat olarak // VI 7.10. Edat olarak // VI 8.12. Tamlama olarak // VI 12.9. Edat olarak // VI 28.1. Tamlama olarak // VI 41.11. Tamlama olarak // VI 45.14. Tamlama olarak // VII 17.4. Tamlama olarak // VIII 4.1. Edat olarak // VIII 8.12. Edat olarak // VIII 10.10. Edat olarak // VIII 20.7. Edat olarak // VIII 34.8. Edat olarak // VIII 42.3. Edat olarak

7 Дважды (iki kez anlamına gelmektedir).

			olarak // VIII 44.2. Tamlama olarak	
56	Пар (Par)	2	IV 47.4. Buhar // III 37.4. Buhar	IV 47.4. Buhar // III 37.4. Buhar
57	Пара (Para)	3	I 30.10. çift // V 45.12. çift // VII 51.4. çift	I 30.10. İki // V 45.12. İki // VII 51.4. çift
58	Пир (Pir)	11	VIII 1.11. Şölen // V 31.5. Şölen // VI 20.14. Şölen // II 11.4. Şölen // I 36.13. Şölen // III 30.1. Şölen // VIII 3.5. Şölen // VI 45.7. Şölen // VIII 3.7. Şölen // VIII 5.2. Şölen // V 36.11. Şölen	VIII 1.11. Şölen // V 31.5. Şölen // VI 20.14. Şölen // II 11.4. Ziyafet // I 36.13. Şölen // III 30.1. Şölen // VIII 3.5. Şölen // VI 45.7. Şölen // VIII 3.7. Şölen // VIII 5.2. Şölen // V 36.11. Ziyafet
59	Порода (Pagoda)	2	V 1.1. Hava // I 50.3. Hava	V 1.1. Hava // I 50.3. Hava
60	Пола (Pala)	2	VI 24.12. Perdelerin etekleri // IV 35.7. Etek	VI 24.12. Perde // IV 35.7. Ceket
61	Полка (Polka)	4	VI 29.6. Yuva // I 44.5. Raf // I 44.13. Raf // VIII 46.8. Raf	VI 29.6. Yerine // I 44.5. Raf // I 44.13. Yerine // VIII 46.8. Raf
62	Постель (Pastel)	7	I 35.2. Yatak // IV 23.8. Yatak // IV 50.3. Yatak // VII 43.9. Yatak // V 10.10. Yatak // VI 24.8. Yatak // VI 1.10. Yatak	I 35.2. Yatak // IV 23.8. Yatak // IV 50.3. Yatak // VII 43.9. Yatak // V 10.10. Yatak // VI 24.8. Yatak // VI 1.10. Yatak
63	Путь (Put)	11	V 2.2. çıkır // VII 55.3. Yol // VIII 28.14. Yol // III 5.14. Yol // I 53.13. Yol // Пут. 3.10. // VII 30.14. Yolculuk // VII 20.11. Yol // VIII 4.4. Yol // VI 45.13. Yol // VIII 48.11. Yol	V 2.2. Yol // VII 55.3. Yol // VIII 28.14. Yürüme // III 5.14. Yol // I 53.13. Ahşkanlık // Пут. 3.10. Yol // VII 30.14. Yolculuk // VII 20.11. Yol // VIII 4.4. Yol // VI 45.13. Yol // VIII 48.11. Yolculuk
64	Раб (Rab)	4	Пут. 19.8. // II 4.8. Köle // VIII 45.14. Köle // II 36.13. Kul	Пут. 19.8. Köle // II 4.8. Köle // VIII 45.14. Köle // II 36.13. Kul
65	Рай (Ray)	2	Пут. 15.7. // VIII 27.14. Cennet	Пут. 15.7. Cennet // VIII 27.14. Cennet
66	Рана (Rana)	2	VI 32.4. Yara // VI 18.1. Yara	VI 32.4. Yaralanmak // VI 18.1. Yara
67	Решить (Reşit)	7	V 24.10. çözüm bulmak // II 4.13. Verdiler karar // III 6.14. Verilmişti karar // VI 35.4. Verdi yargısını // VIII 47.3. Olmuştur belli // VIII O. ⁵⁹ . Kesin // VI 12.10. çözülmek	V 24.10. çözmek // II 4.13. Karar verdiler // III 6.14. Karar verilmişti // VI 35.4. Demek // VIII 47.3. çizilmek // VIII O. ⁵⁹ . Belli // VI 12.10. Giderilmek
68	Рок (Rok)	1	VIII 51.8. Yazgı	VIII 51.8. Kader

⁸ Письмо Онегина к Татьяне (Sözlükte O harfiyle yapılan kısaltma 'Onegin'in Tatyana'ya Mektubu'nu açıklamaktadır).

69	Сам (Sam)	21	VI 9.14. Kendi kendisi // IV 22.11. Kendi kendisi // II 25.11. Kendi kendisi // Пыт. 9.14 // I 12.13. Kendi kendisi // II 23.11. Kendi // II 34.4. Kendisi // IV 7.7. Kendisi // IV 10.13. Kendisi // IV 48.10. Kendin // V 41.13. Kendisi // VI 6.7. Kendisi // VI 9.14. Kendi kendisi // VI 34.6. Kendi kendime // Пыт. Bv. 23. // V 28.7. Bizzat // II 29.13. Kendisi // V 4.2. Kendisi // VII 29.13. Kendisi // I 56.14. Kendimize	VI 9.14. Kendi // IV 22.11. Kendi kendini // II 25.11. Hatta // Пыт. 9.14. Ama bana // I 12.13. Kendinden // II 23.11. // II 34.4. // IV 7.7. Kendileriyle // IV 10.13. Bile // IV 48.10. Kendin // V 41.13. // VI 6.7. // VI 9.14. // VI 34.6. // VIII O.57. Kendi kendime // Пыт. Bv. 23. - da // V 28.7. Bizzat // II 29.13. - da // V 4.2. Kendi de // VII 29.13. Bizzat // I 56.14. Bizzat sanki
70	Сан (San)	1	VIII 28.3. San	VIII 28.3. Mevki
71	Сани (Sani)	6	VII 38.9. Kızak // V 4.6. Kızak // VI 35.9. Kızak // V 3.11. Kızak // V 25.8. Kızak // VIII 39.10. Kızak	VII 38.9. Kızak // V 4.6. Kızak // VI 35.9. Kızak // V 3.11. Kızak // V 25.8. Kızak // VIII 39.10. Kızak
72	Санки (Sanki)	2	VI 25.9. Kızak // I 16.1. Kızak	VI 25.9. Kızak // I 16.1. Kızak
73	Север (Sever)	1	VII 29.12. Kuzey	VII 29.12. Kuzey
74	Семь (Sem)	1	VII 35.14. Yedi	VII 35.14. Yedi
75	Сеть (Set)	3	IV 7.4. Ağ // I 12.6. Ökse // III 25.7. Ağ	IV 7.4. Oyun // I 12.6. Başına çorap örmek // III 25.7. Tuzak
76	Сирень (Siren)	1	III 38.12. Leylak	III 38.12. Leylak
77	Соль (Sol)	2	VIII 23.6. İri // VII 44.7. Tuz	VIII 23.6. Tuz // VII 44.7. Börek
78	Сон (Son)	42	VI 43.14. Uyku // VIII 21.10. Düş // V 11.1. Düş // VIII 1.14. Düş // II 10.4. Düş // III T.43. Düş // V 24.11. Düş // VI 1.8. Düş // VIII 20.10. Düş // VI 7.6. Düş // IV 44.3. Uyku // VI 21.11. Uyku // VII 3.10. Düş // I 54.7. Uyku // III 9.11. Uyku // III 12.2. Uyku // III 12.6. Uyku // III T. 74. Düş // VII 1.6. Uyku // II 22.2. Düş // III 39.4. Düş // IV 11.7. Düş // VI 2.10. Uyku // VI 24.2. Uyku // I 30.13. Düş // VII 41.8. Düş // VII 47.8. Düş // VIII 21.10. Düş // V 21.14. Düş // VI 28.7. Düş // VIII 50.10. Düş // I 55.4. Düş // VI 36.14. Düş // VIII 36.11. Düş // Пыт. 8.10. // V 22.14. Düş // IV 45.14. Düş // VI 46.4. Düş // V 5.3. Düş // VIII 10.5. Düş // III 13.13. Düş // VIII 1.14. Düş	VI 43.14. Rüya // VIII 21.10. Rüya // V 11.1. Rüya // VIII 1.14. Rüya // II 10.4. Uyku // III T.43. Rüya // V 24.11. Rüya // VI 1.8. Uyku // VIII 20.10. Rüya // VI 7.6. Rüya // IV 44.3. Uyanınca // VI 21.11. Uyku // VII 3.10. Rüya // I 54.7. Uyku // III 9.11. Hülya // III 12.2. Rüya // III 12. 6. Rüya // III T. 74. Rüya // VII 1.6. Uyanıp // II 22.2. Rüya // III 39.4. Rüya // IV 11.7. Rüya // VI 2.10. Uyuyor // VI 24.2. Küçük gibi uyumak // I 30.13. Uyku // VII 41.8. Rüya // VII 47.8. Rüya // VIII 21.10. Rüya // V 21.14. Rüya // VI 28.7. Uyku // VIII 50.10. Rüya // I 55.4. Rüya // VI 36.14. Rüya // VIII 36.11. Rüya // Пыт. 8.10. Rüya // V 22.14. Rüya // IV 45.14. Rüya // VI 46.4. Rüya // V 5.3. Rüya // VIII 10.5. Rüya // III 13.13. Rüya // VIII 1.14. Rüya

79	Сор (Sor)	1	Пут. 10.4.	Пут. 10.4. çöp
80	Спор (Spor)	11	I 5.12. Tartışma // II 16.1. Tartışma // VII 11.14. Tartışma // V 21.1. Tartışma // I 46.12. Tartışma // VII 11.14. Tartışma // I 5.12. Tartışma // Пут. 17.10. // IV 45.14. Tartışma // VIII 3.5. Tartışma // II 16.1. Tartışma	I 5.12. Tartışma // II 16.1. Tartışmak // VII 11.14. Tartışma // V 21.1. Tartışma // I 46.12. Tartışma // VII 11.14. Tartışma // I 5.12. Tartışma // Пут. 17.10. Şamata // IV 45.14. Tartışma // VIII 3.5. Tartışma // II 16.1. Tartışmak
81	Суд (Sud)	4	II 16.8. Yargı // IV 12.14. Yargı // VI 10.2. Yargı // VII 27.6. Yargı	II 16.8. Akıl terazisi // IV 12.14. Yargı // VI 10.2. Mahkeme // VII 27.6. Mahkeme
82	Сыр (Sır)	1	I 16.13. Peynir	I 16.13. Peynir
83	Так (Tak)	93	II 4.13. // IV 17.1. Böyle // VIII 8.2. Hâlâ (так же) // I 42.9,10 bis, 11, 12 bis, 13. Öyle // VI 19.14. Hiç // IV 19.1. Öyle // IV 21.5. Öyle // VII 44.10. Şöyle // VII 44.11. Şöyle // VII 44.12. Şöyle // VIII 0.36. Öyle // I 26.10. Zaten // IV 18.10. Türlü türlü // VI 45.3. Olsun varsın // II 5.2. // I 2.1. // I 47.13. Öyle // I 55.12. Böyle // I 57.7. Öyle // II 13.13. Böyle // II 18.11. Böyle // II 36.1. Böylece // II 38.9. Öyle // III 7.7. Böyle // III 18.6. Öyle // III 40.9. Böyle // III 40.12. Böyle // IV 9.1. Böyle // IV 10.8. Böyle // IV 16.8. Öyle // IV 16.10. Böyle // IV 17.1. Böyle // IV 21.12. Böylece // IV 23.13. Böyle // IV 31.9. Öyle // IV 51.2. // V 7.3. Böyle // V 35.3. Böyle // VI 4.14. Böyle // VI 23.1. Böyle // VI 31.4. Böyle // VII 45.7. Öyle // VII 45.8. Öyle // VII 45.13 bis,14. Öyle // VII 54.1. Böylece // VIII 18.14. Öyle // VIII 29.12. Öyle // Прим. 7.2. // I 33.14. Böyle // III 17.1. Öyle // III 24.7. Böylesi // III 27.12. Öyle // IV 19.14. Öyle // IV 24.13. Ki // V 9.3. bis, Öyle // V 18.6. Pek // V 22.11. Böyle // VI 10.6. Öyle // VI 14.1. Öyle // VII 48.5. Öylesine // VIII 9.1. Öyle // VIII 20.14 bis, Öyle // VIII 35.11. // VIII 38.1. Öyle // VIII 42.12. // VIII 47.1. Ne kadar // VIII 47.2. Ne kadar // Прим. 43.4. // III 35.13. Hiç // VI 19.14. Hiç // I 5.3. Demek // VIII 18.1. Demek // VIII 18.5. Öyleyse // VI 45.1. Evet // VII 11.9. Öyle // VIII 7.13. Evet // I 6.2. Bu yüzden // IV 32.13. Öyle // III 7.64.	II 4.13. Ki // IV 17.1. İşte böyle // VIII 8.2. Yine // I 42.9,10 bis, 11, 12 bis, 13. Öyle // VI 19.14. Hiç // IV 19.1. Hiç // IV 21.5. Öyle // VII 44.10. Nasıl // VII 44.11. Nasıl // VII 44.12. Nasıl // VIII 0.36. Öyle // I 26.10. -da // IV 18.10. Öyle // VI 45.3. Öyle // II 5.2. // I 2.1. Böyle // I 47.13. // I 55.12. Böyle // I 57.7. Böylece // II 13.13. Böyledir // II 18.11. Böyle // II 36.1. Böyle // II 38.9. Böylece // III 7.7. Sanki, gibi // III 18.6. Yani // III 40.9. -de // III 40.12. -da // IV 9.1. Böyle // IV 10.8. Sanki // IV 16.8. Gibi // IV 16.10. Böyle // IV 17.1. Böyle // IV 21.12. Yoksa // IV 23.13. Böylece // IV 31.9. -de // IV 51.2. Böyle // V 7.3. Böyle // V 35.3. -da // VI 4.14. Böyle // VI 23.1. Böyle // VI 31.4. Böyle // VII 45.7. Yine // VII 45.8. Yine // VII 45.13 bis,14. Yine hep // VII 54.1. Böyle // VIII 18.14. Öyle // VIII 29.12. Böyledir // Прим. 7.2. Böyle // I 33.14. Böyle // III 17.1. çok // III 24.7. Fazlasıyla // III 27.12. // IV 19.14. Üstelik // IV 24.13. çok // V 9.3. bis. Öyle // V 18.6. // V 22.11. Şey // VI 10.6. // VI 14.1. // VII 48.5. Böyle // VIII 9.1. Böyle // VIII 20.14. bis. Böyle // VIII 35.11. -da // VIII 38.1. Öyle // VIII 42.12. // VIII 47.1. O kadar // VIII 47.2. O kadar // Прим. 43.4. // III 35.13. Yani // VI 19.14. Hiç // I 5.3. Bu // VIII 18.1. Nasıl // VIII 18.5. Öyleyse // VI 45.1. Demek // VII 11.9. Tabii // VIII 7.13. Evet // I 6.2. Fakat // IV 32.13. Değil mi? // III 7.64. Öyle // V 10.7. Öyle // VI 45.3. Öyle // VIII 0.57. Öyle // VIII 40.2. Öyle

			Öyle // V 10.7. Olsun varsın! (так и бытъ) // VI 45.3. Olsun varsın! (так и бытъ) // VIII O.57. Her ne olursa (так и бытъ) // VIII 40.2. ve işte (точно так)	
84	Там (Tam)	19	VII 54.9. Orada // I 18.1. Orada // V 16.13. Ötede // II 34.13. bis. Şurası, burası // III 25.9. Orada // IV 48.11. Orada // I 2.13. Orada // I 15.5.Şurada bis, 12. Orada // I 16.6. Orada // I 18.5. Orada // I 18.8. Orada // I 18.10. Orada // I 18.12. Orada // I 18.13. Orada // II 1.10. Beri // Пыт. 16.2.	VII 54.9. Orada // I 18.1. Orada // V 16.13. Şurada // II 34.13. bis. Sonra // III 25.9. Sonra // IV 48.11. Orada // I 2.13. Orada // I 15.5 bis, 12. Orada // I 16.6. Orada // I 18.5. Orada // I 18.8. Orada // I 18.10. Oraya // I 18.12. Orada // I 18.13. Orada // II 1.10. Orada // Пыт. 16.2. Orada
85	Тень (Ten)	18	Пыт. 12.14. // VIII 30.8. Gölge // VI 40.13. Gölge // I 36.3. Gölge // I 55.13. Gölge // II 28.8. Gölge // I 27.12. Gölge // III 41.6. Görüntü // I 54.14. Gölge // VIII 30.8. Gölge // VIII 46.13. Gölge // IV 38.2. Gölge // IV 23.13. Gölge // III 38.5. Gölge // III 41.6. Görüntü // Пыт. 12.14. // V 21.3. Gölge // VI 24.3. Gölge	Пыт. 12.14. Gölge // VIII 30.8. Gölge // VI 40.13. Gölge // I 36.3. Gölge // I 55.13. Gölge // II 28.8. Karanlık // I 27.12. Gölge // III 41.6. Gölge // I 54.14. Gölge // VIII 30.8. Gölge // VIII 46.13. Gölge // IV 38.2. Gölge // IV 23.13. Gölge // III 38.5. Gölge // III 41.6. Gölge // Пыт. 12.14. Gölge // V 21.3. Gölge // VI 24.3. Gölge
86	Ток (Tok)	1	I 16.8. Huzme	I 16.8.
87	Топ (Top)	1	V 17.8. Ses	V 17.8. Takırtı
88	Труп (Trup)	1	VI 35.9. Ölü	VI 35.9. Ceset
89	Туз (Tuz)	1	VI 5.3. İskambil ası	VI 5.3. İskambil kağıdı
90	Тут (Tut)	23	VIII 24.1. Burada // V 16.12. Şurada // VI 23.3. Burada // IV 18.4. Burada // VII 33.7. Burası // VIII 24.5. Burada // VIII 24.7. Burada // VIII 24.9. Burada // VIII 24.11. Burada // VIII 25.1. Burada // VIII 26.1. Burada // III 2.1. Burada // IV 29.1. Burada // IV 29.3. Burada // IV 29.6. Burada // IV 33.12. Burada // V 3.4. Burada // V 16.5. Buna // VI 23.3. Burada // Пыт. 13.4. // VII 42.13. Bu anda // II 37.13. Oracıkta // VII 27.3. Oracıkta	VIII 24.1. Orada // V 16.12. Orada // VI 23.3. Burada // IV 18.4. // VII 33.7. Burasından // VIII 24.5. Orada // VIII 24.7. // VIII 24.9. // VIII 24.11. // VIII 25.1. Orada // VIII 26.1. Orada // III 2.1. Bunda // IV 29.1. Orada // IV 29.3. Orada // IV 29.6. Oraya // IV 33.12. Burada // V 3.4. Burada // V 16.5. // VI 23.3. Burada // Пыт. 13.4. Bu // VII 42.13. Aniden // II 37.13. Orada // VII 27.3. Hemen
91	Уста (Usta)	14	V 29.2. Ağız // I 49.13. Dudak // III 27.13. Dudak // I 20.12. Dudak // III 28.5. Dudak // VIII 22.9. Dudak // VIII O.25. Dudak // VIII 42.3. Dudak // I 33.10. Dudak // I 33.6. Dudak // II 15.7. Dudak // III 16.7. Dudak // III 27.13. Dudak // VII 8.14. Dudak	V 29.2. çene // I 49.13. Dudak // III 27.13. Dudak // I 20.12. Ağız // III 28.5. Dudak // VIII 22.9. Dudak // VIII O.25. Dudak // VIII 42.3. Dudak // I 33.10. Dudak // I 33.6. Dudak // II 15.7. // III 16.7. Dudak // III 27.13. Dudak // VII 8.14. Dudak

92	Фора (Fora)	1	Пут. 19.13.	Пут. 19.13.
93	Халат (Halat)	3	VI 25.3. Sabah üstlüğü // VI 38.8. Üstlük // II 34.4. Ev üstlüğü	VI 25.3. Sabahlık // VI 38.8. Sabahlık // II 34.4. Sabahlık
94	Хор (Hor)	6	VII 11.13. Koro // I 19.5. Koro // VIII 4.13. Koro // III 39.10. Koro // VII 44.13. Koro // V 9.2. Koro	VII 11.13. Koro // I 19.5. Koro // VIII 4.13. Koro // III 39.10. Hep beraber // VII 44.13. Koro // V 9.2. Koro
95	Через (çerez)	3	V 12.13. Üzerinden // V 11.11. Üzerinden // VII 21.2. Sonra	V 12.13. Üstünden // V 11.11. Üstüne // VII 21.2. Ertesi gün
96	Чин (çin)	3	VIII 7.4. Rütbe // II 35.14. Rütbe // VIII 10.11. Rütbe	VIII 7.4. Rütbe // II 35.14. Rütbe // VIII 10.11. Unvan
97	Шаг (Şak)	6	V 12.12. Adım // V 13.2. Adım // VI 29.11. Adım // I 1.8. Adım // VI 30.4. Adım // VI 30.9. Adım	V 12.12. Adım // V 13.2. Adım // VI 29.11. Adım // I 1.8. Adım // VI 30.4. Adım // VI 30.9. Adım
98	Шут (Şut)	2	Прим. 16.2. // V 26.14. Soyтары	Прим. 16.2. Soyтары // V 26.14. Soyтары
99	Юг (Yuh)	2	Пут. 11.6. // IV 40.12. Güney	Пут. 11.6. Güney // IV 40.12. Güney
100	Я (Ya)	4	VIII O.37. Şahıs eki // VIII O.39. Şahıs eki // VIII O.40. Şahıs eki // IV 18.13. Şahıs eki	VIII O.37. Şahıs eki // VIII O.39. Şahıs eki // VIII O.40. Şahıs eki // IV 18.13. Şahıs eki
101	Яд (Yad)	1	III 15.9. Zehir	III 15.9. Ağu

Sesteş kelimeler konusunda karşılaşılan zorluklar

Sesteş kelimeler konusunda karşılaşılan en temel problem çeviri ile ilgilidir. Tercüme edilen metindeki kelime ya da kelimelerin yanlış anlamda kullanılması Rusça kelimelerin çevirmen tarafından yanlış anlaşılmasına ve çeviri sırasında tercih edilen kelimenin özgün metindeki anlamı verememesine sebep olmaktadır. Rusçayı öğrenme sürecinde, yabancı öğrencilerde dilbilgisi hatalarıyla birlikte sıklıkla kelime kullanımıyla ilgili hatalar görülmektedir. Kelimelerle ilgili hatalar arasında, özgün dildeki kelime için Türkçede isabetli bir karşılığın bulunamamış olması metnin yanlış yorumlanmasına neden olmaktadır (Azimov ve Şukin, 2009).

Rus dilbilimci Akulenko, 'çevirmenin sahte dostları'nı çevirirken, çalışmanın gerçekleştiği dillerin kültürlerindeki bireysel dil unsurlarını veya tüm sistemi dikkate almanın önemli olduğunu düşünmektedir. Yani, farklı ulusların gerçeklerini hesaba katmak gerekir. Örneğin: Rusçada 'limonata' (лимонат) kelimesi herhangi bir meyvenin suyuyla hazırlanmış soğuk meşrubat anlamına gelir. İngilizcede 'lemonade' ise limon suyuna sahip bir içecektir. Bu nedenle, adlandırılmış kelimelerin benzer olmasına rağmen ortak hiçbir yanı yoktur (Kuznetsova, 2021, s. 76).

Puşkin'in *Yevgeni Onegin* adlı eserindeki sesteş kelimeler üzerine yapılan bu analiz sonucunda aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

1) Yaran (2003) eserin çevirisine 10. Bölüm ve *Onegin'in Seyahatinden Parçalar* kısmını eklememiştir. Gürses (2017) ise eklemiştir. Bilim adamları arasında özellikle 10. Bölümün eserin orijinaline dâhil olup olmadığına henüz bir fikir birliği olmasa da ünlü Rus edebiyat bilgini ve eleştirmeni Yuri Lotman bu konuya dair düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Onuncu bölüm Puşkin tarafından imha edildi ve romanın kanonik metnine dâhil değildir. Yazarı böyle bir karar almaya iten koşullar ne olursa olsun, romanın bizim için kalan tek tam metni, bizzat yazarın okuyucuya eksiksiz olarak sunduğu ve Rus okuyucu kitlesinin ve eleştirmenlerinin bilincine *Yevgeni Onegin* adı altında giren metindir. Bu, Belinski ve Apollon Grigoryev, Tolstoy ve Dostoyevski'nin okuduğu metindir. Bu metnin çarpıtılmış, eksik olduğu ve Puşkin'in romanı hakkında yargıya varmak için bir tür varsayımsal "son" ile desteklenmesi gerektiği fikri son derece yanlıştır ve *Yevgeni Onegin*'in yenilikçi poetikasının yanlış anlaşılmasına dayanmaktadır (Lotman, 1983, s. 391).

2) Bazı sestesh kelimeler her iki çevirmen tarafından Türkçeye tercüme edilmemiştir. Bu kelimeler tabloda boş bırakılmıştır. Bazı sestesh kelimeler ise Türkçeye çok farklı şekilde tercüme edilmiştir. Örneğin:

№	Sestesh Kelime	Yaran (2003)	Gürses (2017)
1	изба	VII 31.12. Külübe	VII 31.12. İzbe
2	лоб	II 32.11. Asker yazmak	II 32.11. Tıraş yapmak
3	халат	II 34.4. Ev üstlüğü	II 34.4. Sabahlık
4	ток	I 16.8. Huzme	I 16.8. -
5	полка	VI 29.6. Yuva	VI 29.6. Yerine
6	соль	VII 44.7. Tuz	VII 44.7. Börek
7	... речка, льдом одета	IV 42.6. Giyinmek	IV 42.6. Kaplanmak

3) Sestesh kelimeler aracılığıyla eserin çevirisini tamamen kontrol etme şansı bulduğumuz için başka çeviri hatalarıyla da karşılaşmış bulunmaktayız. Örneğin:

№	Sestesh Kelime	Yaran (2003)	Gürses (2017)
1	Да, видно, почта задержала.	Anlaşılan, arabası biraz oyalanmıştır (s. 148).	Anlaşılan, mektup gitmemişti (s. 156).

çevirinin doğrusu 'Anlaşılan, mektup gecikmişti ya da mektup gitmemişti' şeklinde olmalıdır. 'Почта' kelimesi Rus dilinde araba anlamına gelmemektedir

4) Eserde kelime seçimi ve kelimelerin ahengi çeviriyi farklı bir boyuta getirmektedir. Aşağıdaki örnekte her iki çevirmenin kelime ve duygu aktarımı farklı bir şekilde karşımıza çıkmaktadır.

III 22	Yaran (2003, s. 130)	Gürses (2017, s. 138)
<i>Я знал красавиц недоступных,</i>	<i>Ben güzeller tanıdım ulaşılmaz,</i>	<i>Erişilmez fattanlar tanıdım,</i>
<i>Холодных, чистых, как зима,</i>	<i>Soğuk, katıksız kış mevsimi gibi,</i>	<i>Kış gibi, soğuk, tertemiz,</i>
<i>Неумолимых, неподкупных,</i>	<i>Aman tanımaz, gönlü kazanılmaz,</i>	<i>Dilsiz, elde edilmez,</i>
<i>Непостижимых для ума;</i>	<i>Halleri hiç kavranılmaz us için;</i>	<i>Anlaşılmaz her biri akilla;</i>
<i>Дивился я их спеси модной,</i>	<i>Şaştım onların son moda kibirlerine,</i>	<i>Moda olan kibirlerine şaştım,</i>
<i>Их добродетели природной,</i>	<i>Onların şaştım doğadan erdemlerine,</i>	<i>Doğuştan iyiliklerine,</i>

<i>И, признаюсь, от них бежал,</i>	<i>Ve, itiraf ederim, onlardan uzak durdum,</i>	<i>Ve itiraf edeyim, kaçtım</i>
<i>И, мнится, с ужасом читал</i>	<i>Ve, öyle geliyor ki, dehşetle okudum</i>	<i>Ve tabii, dehşetle okudum</i>
<i>Над их бровями надпись ада:</i>	<i>Kaşları üzerinde onların birer tamu yazıtı:</i>	<i>Ahnlarında cehennemin imzasını:</i>
<i>Оставь надежду навсегда.</i>	<i>Sonsuza dek sen bir yana bırak umudu.</i>	<i>Hiç boş yere umutlanma.</i>
<i>Внушать любовь для них беда,</i>	<i>Onlar için felakettir uyandırmak aşk duygusu,</i>	<i>Onlara beslenen aşk bir bela,</i>
<i>Пугать людей для них отрада.</i>	<i>İnsanları ürkütmek onlar için zevktir.</i>	<i>İnsanı ürkütmek sevinç onlara.</i>
<i>Быть может, на берегах Невы</i>	<i>Olabilir ki, Neva kıyılarında</i>	<i>Belki siz de, Neva kıyılarında</i>
<i>Подобных дам видали вы.</i>	<i>çok gördüğünüz olmuştur böyle kadınlar.</i>	<i>Görmüşsünüzdür bu kadınları.</i>

5) Eserin Rusça orijinalindeki notlar kısmındaki sıralama ile her iki çevirmenin eserin tercümesinde yapmış oldukları sıralama birbirinden farklıdır.

Sonuç

Sonuç olarak Puşkin'in *Yevgeni Onegin* adlı eserinde çok sayıda Rusça-Türkçe sesteş kelime kullanılmaktadır. Bu kelimeleri Türkçeye çevirirken her iki çevirmenin çoğu yerde birbirinden farklı Türkçe karşılıkları seçtiğini gözlemlemekteyiz.

Sesteş kelimeler kültürlerarası iletişim süreçlerinde ciddi bir engele dönüşebiliyor, yanlış anlaşılmalara neden olabiliyor. Bu nedenle çevirmenin bu tür kelimelerin tercümesi sırasında dikkatli olması gerekmektedir. çünkü güncel Rusça sözlükler sorunun çözümünde yeterli olmayabiliyor. Büyük Rus yazarlarının tüm eserlerinde kullanılan kelimeleri temel alan çok sayıda Rusça sözlük bulunmaktadır. Bu bağlamda Puşkin'in eserlerindeki kelimeler analiz edilirken mutlaka *Puşkin Dili Sözlüğü* kullanılmalıdır. Örneğin, *Yevgeni Onegin*'de geçen 'кум' kelimesi Yaran (2003) tarafından ilk anlamına sadık kalınarak 'vaftiz ata' olarak çevrilmiştir (s. 212). Ancak *Puşkin Dili Sözlüğü*'nde bu kelimenin ikinci anlamı 'bir erkeğe dostça hitap' (Дружеское обращение к мужчине) olarak ifade edilmiştir (Slovar yazıka Puşkina, tom 2, s. 456).

Tercüme edilmeyen bazı kelimeler açısından çevirmenlere hak vermekle birlikte bu tür kelimeler için okuyucuya dipnot vererek ya da kitabın sonunda bölüm şeklinde açıklama yapılması çok faydalı olacaktır. Bazı Rusça kelimelerin bizim dilimizde karşılığı olmamasına rağmen kelimenin hangi anlamda nasıl kullanıldığına dair okuyucuya bilgi verilmesi çeviribilim açısından doğru bir yöntem olacaktır. Metindeki anlam ve ahengin bozulmaması elbette ki çok önemlidir, ancak kelime çevrilemiyor olsa bile okuyucuyla bunu paylaşmak gerekmektedir. Özellikle de Rusça metinlerin çevirisiyle uğraşanlar için hangi türde kelimelerin edebî dilde çevrilemediğini bilmek önem arz etmektedir.

Ayrıca şunu da belirtmekte fayda vardır. Rusçada birçok dilden sesteş kelime bulunmaktadır. Dolayısıyla sadece Rusça-Türkçe sesteş kelimeler değil, Rusça-İngilizce, Rusça-Fransızca, Rusça-Almanca, Rusça-Arapça gibi diğer diller arasındaki sesteş kelimelerin de öğrenilmesi ve öğretilmesi Rus filolojisi açısından yarar sağlayacaktır. Rus filolojisi alanında eğitim öğretim faaliyetleri yürüten

bölümlerin Sözcükbilim derslerinde sestek kelimelemlerin öğretilmesi özellikle tercümanlık mesleğini icra edecek uzmanlara katkı sağlayacak ve başarı getirecektir.

Kaynakça

- Ahmanova, O. (1974). *Slovar omonimov russkogo yazıka*. Moskova: Sovetskaya entsiklopediya.
- Aksan, D. (1987). *Anlambilimi ve Türk anlambilimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi Yayını.
- Akulenko, V. (1969). *Anglo-russkiy i russko-angliyskiy slovar "lojnih druzey perevodçika"*. Moskova: Sovetskaya entsiklopediya.
- Azimov, E. & Şukin, A. (2009). *Noviy slovar metodiçeskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obuçeniya yazıkam)*. Moskova: İkar.
- Doğan, E. (2020). Türkiye Türkçesinin bilinen ilk sestek kelimelemler sözlüğü Lisânımızda Elfâz-ı Müteşâbihe (1924) adlı eser üzerine. *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRKLAD)*, 4 (2), 229-249.
- Efremova, T. (2008). *Tolkoviy slovar omonimov russkogo yazıka*. Moskova: Avanta+
- Gotlib, K.G. (1972). *Nemetsko-russkiy i russko-nemetskiy slovar "lojnih druzey perevodçika"*. Moskova: Sovremennaya entsiklopediya.
- Kalyuta, A. & Demirel, M. (2005). *Rusça sestek kelimelemler sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Kœssler, M. & Derocquigny, J. (1928). *Les faux amis ou Les pièges du vocabulaire anglais*. Paris: Vuibert.
- Kolesnikov, N. (1976). *Slovar omonimov russkogo yazıka*. Tiflis: Izd-vo Tbilissk. un-ta.
- Kuznetsova, E. (2021, April 15-16). Mejyazıkoviye omonimi i paronimi kak perevodçeskaya problema. *Yazık: kategorii, funktsii, reçevoye deystviye*. Moskova, Kolomna.
- Lastochkina, E. (2016). *Leksiko-semantiçeskiye osobennosti omonimov v mariyskom yazıke*. Tapry: University of Tartu Press.
- Lingvistiçeskiy entsiklopediçeskiy slovar. (2012). *Omonimiya*. <https://slovar.cc/rus/lingvist/1466196.html> Erişim tarihi: 20.11.2022.
- Lotman, Ju. (1983). *Roman A. S. Pushkina «Evgenij Onegin»*. Kommentarij: posobie dlja uchitelja. Leningrad: Prosveshhenie.
- Manakin, V. (2004). *Sopostavitelnaya leksikologiya*. Kiev: Znaniya.
- Muravyov, V. (1985). *Lojniye druzya perevodçika (russko-frantsuzskiy slovar)*. Moskova: Prosvuşçeniye.
- Ojegov, S. & Şvedova, N. (2006). *Tolkoviy slovar russkogo yazıka: 80 000 slov i frazeologiçeskih virajenij*. Moskova: OOO "A TEMP".
- Onlayn-çitat.RF (2017). *Yevgeni Onegin. A. S. Puşkin*. <https://xn----7sbb5adknde1cboddyd.xn--p1ai/> Erişim tarihi: 20.09.2022.
- Puşkin, A. (2003). *Yevgeni Onegin*. çev. Azer Yaran, 2. bsk., İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Puşkin, A. (2017). *Yevgeni Onegin*. çev. Sabri Gürses, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Reformatski, A. (1996). *Vvedeniye v yazıkovedeniye*. Moskova: Aspekt Press.
- Slovar yazıka Puşkina*, C. (2000). V 4-h tomah. Otv. red. akad. AN SSSR VV Vinogradov. Moskova: Azbukovnik.
- Stroy, M. (2021). Mejyazıkoviye omonimi kak perevodçeskaya problema. *Matritsa nauchnogo poznaniya*, (7-1), 82-86.
- Şipova, E. (1976). *Slovar turkizmov v russkom yazıke*. Alma-Ata: Nauka.

Tihonov, A., Tihonova, E., Tihonov, S., çupaşeva, O., & Zueva, M. (2001). *Kompleksny slovar russkogo yazıka*. Moskova: Russkiy yazık.

Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (2011). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 02.09.2022.

Vişnyakova, O. (1984). *Slovar paronimov russkogo yazıka*. Moskova: Russkiy yazık.

81. Lev Tolstoy: Bir Rus yazarın Türk ve Müslüman algısı¹

Muhammed TAŐKESENLIĐIL²

APA: Taşkesenligil, M. (2023) Lev Tolstoy: Bir Rus yazarın Türk ve Müslüman algısı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1329-1342. DOI: 10.29000/rumelide.1283508

Öz

Bu çalışmada Rus yazar Lev Nikolayeviç Tolstoy'un İslam'a bakışı, Türk ve Müslüman algısı anlatılmaktadır. Çalışma, yaşamının sonlarına doğru büyük sarsıntılar ve ruhsal bunalımlar geçiren ve bunun sonucu olarak da dünyaya, yaşama, insana bakışında büyük değişiklikler olan Lev Tolstoy'u hedef almaktadır. Tolstoy'un yaşadığı değişimler sanatına ve fikir dünyasına yansımakta; eserlerinde Allah, din, insan, vicdan, yaşam ve ölüm gibi konular sorgulanmaktadır. Çalışmada amaçlanan, kiliseyi ve din adamlarını yazılarında sıklıkla eleştirdiği için Hristiyanlıktan aforoz edilen ve İslam'la ilgili yaptığı araştırmaların neticesinde İslam'ı gerçeğe daha yakın bulan Tolstoy'un fikir ve düşüncelerine yer vermektir. Çalışmamız beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde; Tolstoy'un sanatı, edebi yönü ve edebi faaliyetleri ele alınmaktadır. İkinci bölümde yazarın dünya edebiyatındaki rolüne farklı edebiyatçıların penceresinden bakılmaktadır. Üçüncü bölümde yazarın ruhsal bunalımları, hayatını kâbusa çeviren sorular ve arayışları gözden geçirilmektedir. Dördüncü bölümde yazarın inancı sorgulanmakta, İsa'nın öğretilerine ters düşen kiliseye başkaldırışı ve bunun sonucu olarak aforoz edilmesi anlatılmaktadır. Çalışmamızın odak noktası olan beşinci bölümde ise yazarın Türklere, Müslümanlara ve İslam'a bakışı; kendi günlüklerinden, mektuplarından, Müslüman fikir adamlarıyla olan yazışmalarından alıntılarla ortaya konulmaktadır. Buna göre Tolstoy, Doğu bilimcilerle tanışmakta ve onların eserleri sayesinde İslam dinini ve İslam Peygamberini tanımaktadır. Farkında olmadan Türklere ve Müslümanlarla yakınlaşan yazar, diğer dinlerin ve kutsal kitapların zamanla bozulduğunu, ancak İslam dininin ve Kur-an'ın tahrif edilmediğini görmektedir.

Anahtar kelimeler: Tolstoy, Müslümanlık, Hristiyanlık, aforoz, arayış

Lev Tolstoy: Turkish and Muslim Perception of a Russian writer

Abstract

In this study, the Russian writer Lev Nikolayevich Tolstoy's views on Islam and Turkish and Muslim perceptions are explained. The work is aimed at Lev Tolstoy, who suffered great shocks and mental crises towards the end of his life and, as a result, had great changes in his view of the world, life, and human beings. Tolstoy's change is reflected in his artwork and his universe of ideas. In his works, topics such as God, religion, humans, consciousness, life and death are called into question. The study aims to include the ideas and thoughts of Tolstoy, who was excommunicated from Christianity for frequently criticizing the church and clergy in his writings and who found Islam closer to the truth as a result of his research on Islam. Our work consists of five parts. The first part focuses on the artistic,

¹ Bu çalışma, 2021-2022 yılında Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Birimi tarafından desteklenen proje kapsamında hazırlanmıştır. Projenin Adı: Rus Yazarı Tolstoy'un İslam'a Bakışı Türk ve Müslüman Algısı Proje Id: 11458 Proje Kodu:SBA 2022-11458

² Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (Erzurum, Türkiye) m.taskesenli@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2020-9405 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283508]

literary and literary activities of Tolstoy. In the second part, the role of the author in world literature is examined from the viewpoint of various authors. In the third chapter, the author's mental depression, questions that turned his life into a nightmare, and his searches are reviewed. In the fourth chapter, the faith of the author is questioned, and the revolt against the church, which contradicts the teachings of Jesus, and his excommunication, as a result, are explained. In the fifth chapter, which is the focus of our study, the author's view of Turks, Muslims, and Islam is revealed with quotations from his diaries, letters, and correspondence with Muslim intellectuals. Thus, Tolstoy encounters Orientalists and, through their works, learns to know the religion of Islam and the Prophet of Islam. The author, who unwittingly gets closer to Turks and Muslims, sees that other religions and holy books have deteriorated over time, but the religion of Islam and the Qur'an has not been distorted.

Keywords: Tolstoy, Islam, Christianity, excommunication, quest

Giriş

Toprak sahibi soylu bir aileye mensup olan Lev Nikolayeviç Tolstoy (1828-1910) sadece bir yazar olarak değil aynı zamanda bir fikir adamı, bir düşünür, bir filozof olarak da kitleleri derinden etkilemiştir. Yalnızca kendi ülkesinde değil tüm dünyada büyük bir okur kitlesi bulunan Tolstoy, Rus edebiyatına “Savaş ve Barış”, “Anna Karenina”, “Diriliş” gibi büyük yapıtlar kazandırmayı başarmıştır.

Rus şairi Tyutçev'e göre Rusya akılla anlaşılmaz, arşınla ölçülmez; Rusya'ya sadece inanılabilir. Bu sözlerle Tyutçev, Rusya'yı anlamamanın ve kavramanın kolay olmadığını, O'nu anlamak için çaba sarf etmek gerektiğini belirtmiştir. Akılla anlaşılmayan Rusya'yı keşfetmek ve kavramak isteyenlerin başvuru kaynakları edebiyat ve sanat olmuştur. Bu bağlamda Rusya'nın edebiyat aracılığıyla sınırları dışında da tanınmasını ve anlaşılmasını sağlayan önemli yazarlardan birisi de Tolstoy'dur. Usta yazar, edebiyatçı kimliğinin yanı sıra yaşamında çeşitli bunalımlar, çelişkiler ve kavram karmaşasıyla karşı karşıya kalmış, ne yaşadığı hayata ne de ölüme bir anlam verebilmiştir.

Tolstoy iki yaşındayken annesini, dokuz yaşındayken ise babasını kaybeder. Genç denebilecek bir yaşta kardeşi Nikolay'ı, üç çocuğunu ve iki halasını yitiren yazar, Fransa'da bir infaza tanık olur ve ölüm ile sık sık yüzleşir. Ölüm gerçeği ve ölümün dehşeti ile yüzleşen yazarın hayatında büyük bir boşluk oluşur, hayatın anlamını aramaya ve hayatı sorgulamaya başlar. Niçin yaşıyorum? Ne için varım? Hayatın bir anlamı var mı? gibi sorular hem kafasını meşgul eder hem de fikir dünyasına, sanatına ve eserlerine yansır.

Ömrünün sonlarına doğru büyük buhranlar ve sarsıntılar geçiren Tolstoy, bir nebze olsun rahatlamak ve aradığı mutluluğa ulaşmak için kendisine bazı meşguliyetler bulur ve kendi kendini teselli etmeye çalışır. Yasnaya Polyana'da bir köy okulu açar ve çocuklara ücretsiz eğitim verir. İçerisinde bulunduğu lüks hayat artık ona ağır geldiği için tıpkı bir köylü gibi giyinip bir köylü gibi ekin eker, tarla sürer. Ava gitmek ve doğada tek başına dolaşmak vazgeçemedikleri arasındadır. Kendisine bir yaşam alanı oluşturmaya çalışır, fakat üzerine bir kâbus gibi çöken ve onu bir türlü rahat bırakmayan bitmez tükenmez sorular ve hayatın anlamına dair ısrarlı arayışı, onu farklı dinleri ve kültürleri araştırmaya ve incelemeye yöneltir.

Dinler, insan aklının kavrayamadığı sorulara cevap verir ve verdiği cevaplarla insanoğlunu tatmin eder. Tolstoy da bu gerçeğin farkına vardığı için Hristiyanlık başta olmak üzere Hinduizm'i, Budizm'i,

Musevilik'i ve İslam'ı sorgulamaya ve bu dinleri araştırmaya yönelir. İtiraflarım adlı eserinde Budizm'i ve Muhammediliği kitaplardan yola çıkarak incelediğini belirtir (Tolstoy, 1957a, s. 44). Araştırdığı bu dinlerin ve kutsal kitapların Muhammedilik hariç pek çoğunun zamanla tahrif edildiğini ve bozulduğunu görür. Bunun sorumlusu olarak kilise ve din adamlarını gördüğü için onlara karşı bir savaş başlatır; eserlerinde ve makalelerinde bu durumu sert bir şekilde eleştirir.

“Diriliş” adlı yapıtında bir vaftiz ayinini eleştirel bir dille anlatması ve bazı makalelerinde kiliseyi ve din adamlarını sert bir şekilde eleştirmesi, Ortodoks kilisesi tarafından aforoz edilmesine neden olur. Bu yıllarda kilise ve din adamlarına yönelik yapmış olduğu eleştiriler nedeniyle Hristiyanlıktan aforoz edilen Tolstoy, İslam'a yakınlaşır ve Müslümanlığı, Hristiyanlıktan üstün tutmaya başlar.

Bu çalışmada ünlü düşünür ve fikir adamı Lev Tolstoy'un Türk ve Müslüman algısının yanı sıra, İslam'a bakışı; yazarın kendi kaleminden, kendi el yazılarından, günlüklerinden ve mektuplarından yola çıkılarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda çalışmada, usta yazarın Türkleri ve Müslümanlığı ne kadar önemseydiği, İslam'ı Ortodoksluktan üstün tuttuğu, kendi döneminde bunu söylemekten çekinmediği ve İslam Peygamberine olan hayranlığı anlatılmaktadır.

Çalışmamızda Tolstoy'un hayat hikâyesine fazla değinilmeden daha çok sanatı, edebi yönü ve edebi faaliyetleri ele alınmaktadır. Yazarın dünya edebiyatındaki rolüne farklı edebiyatçıların penceresinden bakılmakta, yazarın ruhsal bunalımları, hayatını kâbusa çeviren sorular ve arayışları gözden geçirilmektedir. İsa'nın öğretilerine ters düşen kiliseye başkaldırışı ve bunun sonucu olarak aforoz edilmesi olayıyla ilgili bilgiler verilmekle birlikte yazarın inancı da sorgulanmaktadır. Çalışmamızın sonlarına doğru ise yazarın Türklere, Müslümanlara ve İslam'a bakışı kendi eserlerinden alıntılarla gerçekçi bir şekilde ortaya konulmaktadır.

1. Tolstoy'un sanatı ve edebi kişiliği

Çiftlik sahibi, varlıklı ve soylu bir aileye mensup olan Lev Tolstoy (1828-1910), Rusya'nın Tula şehrinde bulunan Yasnaya Polyana malikânesinde dünyaya gelir. Çok küçük yaşlarda annesini ve babasını kaybedip ölüm gerçeğiyle yüzleşmesi ve akabinde yaşadığı acıların etkisi, ileriki hayatında derin izler bırakır ve Tolstoy'un düşünen ve sorgulayan bir kişilik olmasını sağlar. Çocuk yaşta kimsesiz kalan küçük Tolstoy'un bakımıyla akrabaları ilgilenir ve dadısı, onun ileride büyük bir yazar olmasında büyük bir rol oynar.

Geleceğin yazarı, çocukluğunda Rousseau'yu ve Voltaire gibi Fransız filozoflarını okur ve özellikle Rousseau'dan çok etkilenir. Rousseau'yu taparcasına sevdiğini, ayrıca resmini bir ikon gibi uzun yıllar boynunda taşıdığını söylemekten çekinmemiştir (Düz, 2002, s. 17). Rousseau gibi özel mülkiyete karşı olan Tolstoy, dünya hayatının mutluluk getirmeyeceğini öne sürerek mal varlığının bir kısmını köylülere dağıtır (Figes, 2002, s. 294). Diriliş romanından elde ettiği geliri Rus Ortodoks ruhban sınıfı mensupları olan Dukhoborlar'a ve Molokanlar'a verir ve onların hem Kanada'ya göç etmelerine yardımcı olur hem de masraflarını karşılar (Figes, 2002, s. 404).

Zengin ve soylu olmasına rağmen huzursuzluk ve mutsuzlukla kıvranan genç Tolstoy, üniversite eğitimini yarıda bırakıp orduya yazılır. Topçu subayı olarak Kafkasya'ya gönderilir; Şeyh Şamil önderliğinde başlayan Müslüman Türklerin özgürlük mücadelelerine karşı savaşı (Düz, 2002, s. 21). Bu yıllarda edindiği izlenimlerini “Kazaklar, Hacı Murat, Sivastopol” hikâyelerinde yansıtan genç Tolstoy'un Kafkasya'da yaşadığı ve gördüğü manzaralar, yıllar sonra yazacağı dev eseri “Savaş ve Barış'a”

ilham kaynağı olur. “Çocukluğum, Kafkas Esiri, İlk Gençlik” gibi eserlerini bu yıllarda kaleme alan Tolstoy, savaşın bitiminde Moskova’ya geri döner ve malikânesinde yaşamına devam eder. Bu yıllarda yazmayı asla bırakmaz; eserlerinde Allah, din, insan, vicdan, yaşam ve ölüm gibi konular sürekli sorgulanır. Bu konuların sorgulandığı eserlerin başında; “İnsan Ne İle Yaşar? Diriliş, Hayatın Anlamı, Din Nedir? İçimizdeki Şeytan, İvan İlyiç’in Ölümü, İncim Neden İbarettir? Tanrı’nın Egemenliği İçimizdedir, Sergi Baba” gibi yapıtlar gelmektedir.

Birkaç kez Avrupa seyahatlerine çıkan Tolstoy, oradaki eğitim sistemlerini inceler ve yeni modeller geliştirir. Yeni bir alfabe hazırlar. Malikânesinde yaşayan yoksul köylüler için pedagojik çalışmalar yapar ve köylü çocukları için bir okul açar.

2. Tolstoy’un dünya edebiyatındaki rolü

Tolstoy, hayatı boyunca maddi olarak her şeye sahip olmuş ancak içinde bulunduğu bu lüks ve şatafat, onu insanlığa hizmet etmekten alıkoymamıştır. *Hayattaki en büyük uğraş iyiliktir*, düsturuyla hareket eden bilge yazarın önemi ve dünya edebiyatındaki rolü bazı yazarlar tarafından şu sözlerle ifade edilmektedir: Nabokov, “Rus Edebiyatı Dersleri” adlı eserinde; *Tolstoy, dünyazıda Rusların en büyük yazarıdır. Öncülleri Puşkin ve Lermontov’u bir yana bırakırsak Rus dünyazısının en büyük sanatçılarını şöyle sıralayabiliriz: Bir, Tolstoy; iki, Gogol; üç, Çehov; dört, Turgenyev*, demektedir (Nabokov, 2013, s. 195). Rusların önemli yazarlarından Gorki, Tolstoy için *İnsan gibi bir insan* ifadesini kullanır (Zweig, 1990, s. 405). Bir başka yazar ve aynı zamanda Tolstoy’un çağdaşı Merejkovski, Tolstoy’un yazar ve filozof kimliğiyle XIX. yüzyıl Rus Edebiyatındaki etkisini ve kitleleri derinden etkilediğini şu sözlerle özetler: *Onun yüzü insanlığın yüzüdür. Başka dünyadan gelen insanlar bizim dünyamızın insanlarına ‘sen kimsin?’ diye soracak olsalardı, insanlar, Tolstoy’u göstererek ‘işte ben buyum,’ derlerdi* (Karaca, 2019, s. 111). Turgenyev’e göre *Tolstoy, diğer yazarlar arasında bir devdir. Diğer canlıların arasında ise bir fildir. O, tıpkı bir fil gibi bir ağacı kökünden söküp çıkartabilir ama bir çiçeğin üzerindeki kelebeği de kanadındaki yıldızları dökmeden alabilir* (2019, s. 114). 1901 yılında Tolstoy’u ziyaret eden İngiliz Politikacı Henry Norman Tolstoy için; *O; önemli bir Rus karakteri, en az Kremlin kadar Rusya’nın geleceğinden haber veren bir parçasıdır*, demiştir. Avusturyalı yazar Stefan Zweig’e göre ise *Tolstoy’un kendi yüzü yoktu; onun yüzü Rus halkının yüzüydü, bütün Rusya onda nefes alıp yaşıyordu* (Bartlett, 2017, s. 18). Anatole France, Tolstoy’un dünya edebiyatındaki önemini şu sözlerle vurgular: *O, hepimizin öğretmenidir* (Süer, 2006, s. 119). Çerniçevski, Tolstoy için *Ruhun diyalektiği ve ahlaki duygunun dolaysız temizliği* tanımını kullanır (Behramoğlu, 2012, s. 86). Bir Rus şairi olan Valeri Bryusov, Tolstoy için şu sözleri söyler: *Tolstoy bütün dünyaya aitti. Onun sözleri hem İngilizler için, hem Fransızlar için, hem Japonlar için, hem de Buryatlar için yankılanıyordu* (Volkov, 2017, s. 14). Şklovski, *Sosyalist gerçekçiliğin babası Tolstoy’dur, sizlere öğrettikleri gibi Gorki değil*, der (2017, s. 16). Lenin, 1908 yılında Tolstoy’u *Rus devriminin aynası* olarak tanımlar. Lenin, bu yıllarda Tolstoy’un hangi yönünün devrimci olduğunu ise şu sözlerle dile getirir: *Kapitalist sömürünün sınırsız eleştirisi, yönetimin zorbalığının, yargının ve devlet idaresinin gülünçlüğüünün sergilenmesi, zenginliğin ve uygarlığın kazanımlarının artmasıyla işçi kitlesinin sefaletinin, korku ve acılarının artması arasındaki çelişkinin bütün derinliğiyle ortaya çıkması ...* (2017, s. 18). Rus şairlerinden Aleksandr Blok, Lev Tolstoy’u her zaman *çağdaş Avrupa’nın tek dehası* olarak görmüştür (2017, s. 130). Frank’a göre kendisini Tolstoy’la karşılaştıran Dostoyevski, *Tolstoy’un yapıtlarını bir romancının değil bir tarihinin ürünleri olarak tanımlar, çünkü ona göre Tolstoy üst orta sınıf toplum katmanında yer alan dengeli, köklü bir toprak sahibi ailenin hayatını anlatıyordu* (Frank, 2010, s. 29). Burada dile getirilmeyen pek çok fikir adamı, düşünür, şair, yazar ve edebiyatçı Lev Tolstoy’un gerek kendi ülkesinde gerek ülke sınırları dışındaki önemini ve onun bir deha oluşunu bu sözlerle ifade etmişlerdir.

3. Tolstoy'un ruhsal bunalımları

Lev Tolstoy'un hayatını ve sanatını incelediğimizde bilge yazarın dehasını pek çok fikir adamının kabul ettiğini ve onu övdüğünü; ancak söz konusu yazarın dini ve felsefi düşünceleri olunca kendi döneminde tam olarak anlaşılmadığını görmekteyiz.

Yaşadığı dönemde yazarın dini ve felsefi düşünceleri pek çok Rus fikir adamı tarafından eleştirilmiştir. Bu kişiler, Tolstoy'u hem delilikle suçlamışlar hem de onu sert bir şekilde eleştirmişlerdir. Bazıları, onun Nikolay Gogol gibi aklını yitirmiş biri olduğunu iddia ederken bazıları da onu tehlikeli bir devrimci olarak görmüşlerdir. Ortodoks inancına sıkı sıkıya bağlı olanlar ise onu bir şeytan olarak nitelendirmişlerdir (Hacı, 2012, ss. 86-87). Örneğin; Rus fikir adamı K. Leontyev, Tolstoy'un ilk yıllarına ait çalışmalarına çok önem verirken, Tolstoy'un ömrünün son zamanlarına doğru Ortodoks mezhebinden giderek uzaklaştığını, aklını yitirmek üzere olduğunu, ayrıca suç işlediğini dile getirir (Hacı, 2012, s. 86). Tolstoy'un kendisi de hem mektuplarında hem de günlüklerinde özellikle hayatının zor dönemlerinde başta aile fertleri olmak üzere çevresindeki arkadaşlarının, dostlarının, sanat ve edebiyat camiasının kendisine sırt çevirdiğini doğrular (2012, s. 86). Lev Tolstoy, bir mektubunda bu durumu şöyle açıklamaktadır:

Bana yönelik acımasız bir öfke var. Hayatımın eski mutluluklarını, sevinçlerini, hepsini kaybettim. Arkadaşlarım, hatta ailem bile bana sırtını dönüyor. Bazı liberaller ve estetikler beni Gogol gibi deli ya da zayıf akıllı görürken; radikaller beni bir mistik ve geveze olarak görüyorlar. Devlet görevlileri beni kötü niyetli bir devrimci olarak adlandırıyor. Ortodokslar ise beni bir şeytan olarak nitelendiriyor. Bu durumun benim için zor olduğunu itiraf ediyorum! Beni incittiğinden dolayı değil, hayatımın ana amacı ve mutluluğu olan bir şeyin (insanlarla sevgi dolu bir iletişim) ihlal edilmesinden dolayı bu durumun zor olduğunu itiraf ediyorum! Herkes size kötülük ettiğinde ve sizi kınadığında bu durum daha da zorlaşıyor (Tolstoy, 1882, s. 15).

Tolstoy, yaşamının son zamanlarına doğru büyük sarsıntılar ve ruhsal bunalımlar geçirir. Ruhsal bunalımlarının başlangıcını: *Yaşam durdu ve korkunç bir hal aldı* şeklinde tanımlar (Zweig, 1990, s. 317). Tolstoy, ıstıraplarını: *Ruhsal olarak uyuyorum ve uyanamıyorum, kendimi iyi hissetmiyorum, çaresizim* (Zweig, 1990, s. 319) *Kendimi nasıl kurtarabilirim? Nasıl yaşamalıyım?* (1990, s. 323) sözleriyle dile getirir. Zweig'e (1990, s. 319) göre her önemli sanatçıda bu kaçınılmaz bunalım ve kriz anlarına rastlarız ancak şüphesiz bu bunalım dönemi hiçbir sanatçıda Tolstoy'da olduğu gibi böyle dünyayı altüst edercesine ortaya çıkmaz ve bu derece yıkıcı değildir. Sessizce kabuğuna çekilen ve artık hiçbir şeyin kendisini mutlu etmediğini, hayattan bir beklentisinin kalmadığını söyleyen Tolstoy, ölmek üzere olduğunu söyler ve güncesine *ölüm korkusu ve yalnız ölmek zorunda kalacağım* sözlerini not eder.

Tolstoy, İtiraflarında onu seven iyi bir karısının ve sevgili çocuklarının, aynı zamanda büyük bir çiftliğinin olduğunu, çevresi tarafından saygı gördüğünü ve büyük bir itibara sahip olduğunu ancak bütün bunlara rağmen iç dünyasında bir türlü mutlu olamadığını yazar (Tolstoy, 1957a, s. 18). Adı geçen eserde *hayatım durmuştu* diyen yazar; *nefes alabiliyor, yiyebiliyor, içebiliyor, uyuyabiliyordum, ancak bu hayat değildi; çünkü beni zihinsel olarak tatmin edecek arzularım yoktu. Bir şeyi arzularsam, arzumu tatmin etsem de etmesem de ondan hiçbir şey olmayacağını önceden biliyordum* sözleriyle iç huzursuzluğunu dile getirmektedir (1957a, s. 18).

Yazar gerçeği bilmek istemez çünkü gerçeğin ne olduğunu bildiğini sanmaktadır. Hayat, ona göre anlamsızdır. Böylece yaşamına devam etmektedir. Bir uçurumun kenarına gelir ve önünde ölümden başka bir şey olmadığını görür. Hareketsiz durmak mümkün değildir. Önünde duran gerçeği ve acıyı

görmek için gözlerini kapatması da imkânsızdır. Yazar bu durumu tam bir perişanlık olarak tanımlamaktadır. Ne istediğini kendisi de bilmemektedir. Hayattan korkmakta, ondan uzaklaşmaya çalışmakta ancak her şeye rağmen hayattan bir şeyler ümit etmektedir (Tolstoy, 1957a, s. 18).

Usta yazar, bir köylüyle yazıştığı mektuplarından birinde içinde bulunduğu ruh halini şöyle anlatmaktadır: *Şu anda sürdürmekte olduğum hayatımdan memnun musun diye soruyorsun. Değilim. Kesinlikle değilim. Hoşlanmıyorum çünkü çepeçevre yoksullukla ve yoksunlukla kuşatılmışken; ailemle birlikte saçma bir lüks içinde yaşıyorum. Bu lüksten sıyrılmaya da halkın ihtiyaçlarını karşılamaya da olanağım yok gibi* (Parini, 1990, s. 114). Tolstoy “İtiraflarım ’da” ruhunu kemiren düşünceleri ve iç huzursuzluğunu şöyle bir örnek vererek açıklamaktadır:

Vahşi bir hayvan tarafından bozkırda yakalanan bir gezgin hakkında bir doğu masalı uzun zamandır anlatılıyor. Yolcu, vahşi hayvandan kaçmak için susuz bir kuyuya atlar, ancak kuyunun dibinde bir ejderha görür ve bu ejderha onu yutmak için ağzını açmıştır. Vahşi hayvan tarafından parçalanmamak için yukarı çıkmaya cesareti olmayan, kuyunun dibindeki ejderha tarafından yutulmamak için de atlamaya cesareti olmayan bu zavallı yolcu, kuyunun yarıklarında büyüyen yabani bir çalının dallarını kavrar ve ona tutunur. Ancak bir zaman sonra elleri uyuşur ve iki tarafta da onu bekleyen ölüme teslim olacağını hisseder ama yine de yolcu, o dalı sımsıkı tutmaya devam eder. O sırada etrafına bakarken biri siyah, diğeri beyaz, üzerinde asılı olduğu çalının gövdesini kemiren iki tane fare görür. Çalı neredeyse kırılacak ve zavallı yolcu, ejderhanın ağzına düşecektir. Yolcu, bunu görür ve kaçınılmaz olarak öleceğini bilir. Aşağıya düşmemek için dalı tutarken çalının yapraklarında bal damlalarını görür, diliyle bunları yalamaya başlar. İşte ben de aynen bu şekilde, ölüm ejderhasının kaçınılmaz olarak beni beklediğini, beni paramparça etmeye hazır olduğunu bildiğim halde hayatın dallarına tutunuyorum ve neden bu ıstıraba düştüğümü anlayamıyorum ve bana teselli veren balı emmeye çalışıyorum; ama bu bal artık beni mutlu etmiyor. Beyaz ve siyah fareler, gece gündüz tuttuğum dalı kemiriyor. Ejderhayı açıkça görüyorum ve bal artık bana tatlı gelmiyor. Kendilerinden kaçamayacağım ejderha ve fareleri görüyorum ve bakışlarımı onlardan başka bir yöne çeviremiyorum ve bu bir masal değil bir gerçek, herkes için inkâr edilemez apaçık bir gerçek³ (Tolstoy, 1957a, ss. 19-20).

Yukarıda bahsi geçen hikâye, Tolstoy’un hayatını özetleyen bir hikâyedir. Bu hikâyeye, aradığı iç huzuru bir türlü bulamayan ve yaşadığı hayatı anlamsız diye tanımlayan Kont Tolstoy’un dramını gözler önüne sermektedir.

Tolstoy, ömrü boyunca hep bir arayış içerisinde olmuş ve bu arayış, ruhunu kemirip ömrünün sonuna kadar hayatını bir kâbusa çevirmiştir. İtiraflarımda şöyle der: *Benim için hayat cazibesini kaybetmişti ancak ruhumun derinliklerinde hayatın bir anlamı olduğuna inandığımda hayatın tadına varıyordum* (Tolstoy, 1957a, s. 20). Tolstoy, hayatın bir anlamı olduğuna dair içinde bir umut taşır ve kafasındaki soruların cevaplarını bilim dallarında, felsefede ve diğer dinlerde arar ancak kendisini tatmin edecek cevapları hiçbir yerde bulamaz. Yazar, içinde bulunduğu bu durumu şöyle anlatır: *Ormanda yolunu kaybetmiş, kaybolduğu gerçeğiyle dehşete düşmüş ve aceleyle yolunu bulmaya çalışan biri gibiydim. Attığım her adım kafamı daha da karıştırıyordu ancak yine de çabalamaya devam ediyordum* (1957a, s. 21). Yazar, bu çabası sayesinde sonraki yıllarda Doğu bilimcilerle tanışır ve onların eserleri sayesinde İslam dinini ve İslam Peygamberini tanır. Farkında olmadan Türklerle ve Müslümanlarla yakınlaşan yazar, diğer dinlerin ve kutsal kitapların zamanla bozulduğunu ancak İslam dininin ve Kur-an’ın tahrif edilmediğini görür. Bu bağlamda; çalışmamızın bundan sonraki bölümlerinde Tolstoy’un İslam’a yakınlaşması, Türk ve Müslüman algısı, İslam’a bakışı, hayatını kâbusa çeviren soruların cevaplarını İslam dininde bulması vb. konular işlenmektedir.

³ Tolstoy’un günlüklerinden, mektuplarından, eserlerinden yapılan alıntılar, makale yazarı tarafından Rusçadan Türkçeye çevrilmiştir.

4. Tolstoy'un inancı

“İnancım neden ibarettir?” adlı eserinde Tolstoy, elli beş yıllık dünya hayatında bunun çocuklukla geçen on dört ya da on beş yılı dışında, ömrünün otuz beş yılını tam anlamıyla bir nihilist olarak yaşadığını ifade etmektedir (Tolstoy, 1957b, s. 10). Buradaki nihilist kavramının sosyalist ve devrimci anlamında olmadığını, gerçek anlamda hiçbir Şeye inanmayan bir nihilist anlamında olduğunu belirtmektedir.

İtiraflarımda on altı yaşından itibaren kendi isteğiyle kiliseye gitmeyi, dua etmeyi ve oruç tutmayı bıraktığını yazar (Tolstoy, 1957a, s. 9). Daha sonra, İsa Mesih'in öğretilerine inandığını ve bütün hayatının aniden değişverdiğini dile getirir. Önceden istediklerini istemeyi bırakır ve daha önce istemediklerini istemeye başlar. Eskiden ona iyi görünen Şeyler artık kötü görünmeye, kötü görünen Şeyler de iyi görünmeye başlar. Yazarın başına gelen Şey, bir iş için dışarı çıkan ve bir anda bu işe hiçbir ihtiyacı olmadığını karar verip evine dönen bir adamın durumuyla aynıdır. Sağında bulunan her Şey soluna, solunda bulunan her Şey sağına geçmiştir. Eskiden evinden mümkün olduğunca uzak olma arzusu artık evine daha yakın olma arzusuna dönüşür (1957b, s. 10). Yaşam biçimi ve arzuları büsbütün değişir, iyi ve kötünün anlamı yer değiştirir. Bütün bunlar, Mesih'in öğretisini daha önce anladığından farklı bir Şekilde anlamaya başlayınca meydana gelir.

Tolstoy, “İnancım neden ibarettir” adlı eserinde, İsa Peygamber'in öğretilerini benimsediğini ve bu sayede ruhundaki kuşkuların nasıl dağıldığını anlatır. Çocukluğundan beri İncil'de onu en çok etkileyen ve en çok çeken Şey; sevgiyi, alçakgönüllülüğü, fedakârlığı ve kötülüğe karşı iyilik yapmayı vaaz eden Mesih'in öğretileri olmuştur (1957b, s. 14). Kötümser ve umutsuz bir ruh hali içerisinde olmasına rağmen hayatın anlamını Hristiyanlıkta bulduğunu sanan Tolstoy, Hristiyanlığın gerçek özünün kilise öğretisiyle bağdaşmadığını geç de olsa fark eder. Tolstoy'un hayatının merkezinde bulunan öğretiler, kilise için pek bir anlam ifade etmez. Kilise, artık Tolstoy'u ruhsal açıdan doyurmamakta ve Tolstoy'un beklentisini karşılamamaktadır. Doğal olarak bu durum, yazarın kiliseye olan itimadına gölge düşürür ve güvenini zedeler.

Troyat'a (2010, s. 546) göre Tolstoy, Ortodoks Kilisesi'nin öğretisine saldırır. Teslis inancını kabul etmez. Tanrı'nın Olympos'ta yaşadığı, Tanrının altından olduğu, on dört Tanrı olduğu, Tanrı'nın pek çok çocuğu ya da bir oğlu olduğu iddialarını tamamen saçma ve anlamsız bulur. İsa'nın, Meryem'in rahminde cisimleşen Tanrı'nın ikinci bedeni olduğu inancını reddeder. Tolstoy, yalnızca tek bir Tanrı'ya inanır ve İsa'nın tanrısallığını kabul etmeyerek, Hristiyanlığın özünü hayata geçirmek ister (2010, s. 547). Zweig'e (1990, s. 329) göre ise Tolstoy'un tek arzusu Tanrı'nın istediği gibi bir Hristiyan olmaktır.

Tolstoy'un Hristiyan gerçeklerine dayalı bir yaşama ihtiyacı vardır. Ancak kilise, yazara inandığı bu gerçeklere tamamen yabancı yaşam kuralları sunar. Kilise'nin dogmatik inanç biçimleri, oruç tutmak, ayinlere riayet etmek, kutsama merasimleri, putlara ve azizlerin resimlerine tapmak ve dualarla ilgili kurallar onun için gerekli değildir ve yazar bunları Hristiyan gerçeğine dayalı kurallar olarak görmemektedir (Tolstoy, 1957b, s. 16). Üstelik bu kurallar, onun ruh halini zayıflatmakta hatta yok etmektedir.

Yazarın en çok rahatsız eden Şey ise kendi deyimiyle ulusların ve dinlerin kınanması, yargılanması ve bunların ardından gelen katliamların, infazların, savaşların kilise tarafından haklı gösterilmesi ve kilisenin onayı ile yapılmasıdır (Tolstoy, 1957b, s. 16). Hâlbuki İsa Mesih'in; alçakgönüllülük, yargılamama, suçları affetme ve sevgi hakkındaki öğretilerini kilise de yüceltmekte ancak pratikte bu öğretilerle bağdaşmamaktadır.

Tolstoy'un, yaşamını sürdürebilmesi için inanmaya ihtiyacı vardır ancak kilisedeki dini törenlere ve bazı ritüellere anlam verememektedir. İsa'nın yeniden dirilişinde gerçekleşen "ekmek ve şarap" ayini, yazar için akıl almaz bir ritüeldir (Tolstoy, 1957a, s. 58). Aynı duyguyu; göğe yükseliş, Paskalya, Epifani⁴ gibi bazı önemli bayramlar kutlandığında da yaşamaktadır.

Tolstoy, Rus patriğine karşı Tanrı buyruğunun ancak İsa'nın öğretilerinden anlaşılabilirliğini savunur ve İsa'yı Tanrı saymanın, Tanrının kutsallığına saldırmakla aynı şey olduğuna inanır (Düz, 2002, s. 74). Eleştiri oklarını kiliseye çeviren yazar, makalelerinde ve bazı romanlarında kiliseyi bağnaz görüşlerinden dolayı sert şekilde eleştirir.

Diriliş romanının ayinle ilgili bir bölümünde yaptığı eleştirilerden dolayı Rus Ortodoks Kilisesi tarafından 1901'de aforoz edilir. Kendisini aforoz eden kiliseye karşı başkaldıran Tolstoy; dinin, İncilin özüne bağlı kalması gerektiğini savunur. Özel mülkiyeti reddeder. İnsanın sömürülmesine ve şiddete karşı çıkar (Bonamour, 2006, s. 61).

Tolstoy'un, yönetim tarafından tehlikeli olarak görülen Rus Ortodoks ruhban sınıfı mensubu Molokanlar'a ve Dukhoborlar'a yaptığı ziyaretler, köylülere evrensel eşitlik hakkında yanlış ve tehlikeli fikirlerle ilham verdiği düşüncesi ve Ortodoks Kilisesi'nin Mesih'in öğretilerini çarpıttığını iddia etmesi üzerine bir süre polis gözetimi altında tutulur (Truayya, 2007, s. 269). Çeşitli baskılara ve sansürlere maruz kalan yazar, kilise tarafından tehlikeli bir devrimci ve anarşist olarak görülür ancak buna aldırış etmeden fikir ve düşüncelerini korkusuzca ve özgürce dile getirir.

5. Tolstoy'un Türk ve Müslüman algısı

Kutsal kitaplardan felsefeye, gizli metinlerden hadislere kadar her yerde hakikati arayan yazar (Tolstoy, 2018, s. 20) gençlik yıllarında Kazan Üniversitesi Arap-Türk Edebiyatı bölümünde bir yıl boyunca eğitim görür (Rami, 2016, s. 75). Bu dönemde özel öğretmenlerden iki yıl boyunca Türkçe ve Arapça dersler alır (Şifman, 2021, s. 220). Tolstoy'un eğitim gördüğü Arap-Türk Edebiyatı Bölümü'nde okutulan dersler; Türk Tarihi, Türk Edebiyatı ve Türk Dili'dir. Bu dersleri okutan kişiler ise alanında uzman kişilerdir (Şifman, 2021, s. 220). Bu sayede Tolstoy'un Türkiye ve Türk kültürü hakkındaki bilgisinin geniş olduğu bilinen bir gerçektir.

Doğu dillerini öğrenen genç Tolstoy'un Kazan Üniversitesindeki eğitimi kısa sürer ancak bu dilleri öğrenmek hem ona büyük katkılar sağlar hem de onda Türk ve Arap kültürüne karşı ilgi uyandırır ve bu ilgisi sonraki yıllarda da devam eder (Şifman, 2021, s. 220).

Hacılı'ya (2012, s. 81) göre Tolstoy, Rus Doğu biliminin kurucularından sayılan Mirza Kazım Bey'den Arapça ve Türkçe dersler alır ve bu fikir adamının Tolstoy'un Doğu'ya olan ilgisinin oluşmasında önemli bir yeri vardır.

Türk okurlarını Tolstoy'un çalışmalarıyla tanıştıran ilk kişi olarak bilinen çevirmen Olga Lebedeva (Şifman, 2021, s. 225) ile Tolstoy'un 1894 yılına ait yazışmalarında Tolstoy'un Türk halkının yaşam tarzıyla, inançlarıyla, kültürel ve sosyal yönleriyle yakından ilgilendiğini görmek mümkündür (2016, s. 76).

⁴ Hristiyanların en eski bayramlarından birisi olan Epifani, her yıl 6 Ocak'ta Rus Ortodoks Kilisesi tarafından kutlanır. 19 Ocak Epifani gününde buz tutmuş nehir veya göllerde haç şeklinde kuyular açılır. İnsanlar, bu kuyularda üç defa bu buz gibi suya girerler ve günahlardan arındıklarına ve sağlıklı bir yıl geçireceklerine inanırlar.

Çitçi'ye (2010, s. 215) göre Kafkasya'da askeri okulda eğitim görürken tanıştığı Türk ve Müslüman halkların yaşamı Tolstoy'un duygu ve düşünce dünyasını etkiler ve bu etki eserlerine de yansır. "Hacı Murat, Kafkas Esiri, Sivastopol Hikâyeleri" adlı eserlerinde Kafkasya'daki halkların yaşamları anlatılır. 1854 yılında Osmanlı Devleti ile Rusya arasında meydana gelen Kırım Savaşı'na katılan Tolstoy, Türkleri daha yakından tanıma fırsatı bulur. "Anna Karanina" romanında Rusya'nın Osmanlı Devleti'ne karşı açtığı Kırım Savaşı'nı eleştirir ve bu sebeple Türk dostu olarak anılır.

Yukardaki bilgiler ışığında; Türklere ve Müslümanlara yakınlığıyla bilinen Lev Tolstoy, ne yazık ki kendi döneminde tam olarak anlaşılammıştır. Aile fertleri dâhil birçok kişi ona sırt çevirmiştir. Devlet yetkilileri onu tehlikeli bir devrimci olarak görmüş, Ortodokslar ise onu şeytan olarak tanımlamıştır. Bu durumu, 1884 yılında kuzenine yazdığı mektubunda anlatır:

Hayatımı biraz olsun anlamaya çalış! Hayatımın önceki tüm sevinçlerini yitirdim. Hayatın bütün konforunu, servetimi, saygınlığımı hepsini kaybettim. Dostlarım, hatta kendi ailem bile bana sırtını dönüyor. Bazıları (liberaller ve estetikler) beni Gogol gibi aklını yitirmiş ya da deli sanıyor. Devrimciler ve radikaller benim bir mistik olduğumu düşünüyor; Ortodokslar ise beni bir şeytan olarak görüyor. İtiraf ederim ki bu durum benim için gittikçe zorlaşıyor. Beni incittiği için değil, hayatımın asıl amacını ve gayesini yok ettiği için. Herkes sizi kınadığında ve size öfkeyle saldırdığında daha da ağır geliyor (Tolstoy, 1934, s. 201).

İçinde bulunduğu durumun vahametini bu cümlelerle ifade eden Tolstoy, mektubunu şu sözlerle bitirir: *Ve bu nedenle, lütfen bana iyi bir Müslüman gözüyle bakın, o zaman her şey yoluna girecektir* (Tolstoy, 1934, s. 201).

Yazılarında Kiliseyi, din adamlarını eleştiren Tolstoy, devrimci ve anarşist olarak görülür ve Kilise tarafından aforoz edilir. Ancak Tolstoy, kilisenin bu tutumuna ve aforozuna aldırmandan farklı dinleri ve kutsal kitapları inceler. İncil üzerine yaptığı araştırmaların neticesinde diğer kutsal kitaplar gibi İncilin de zamanla tahrif edildiğini görür (Tolstoy, 2018, s. 19). Bu gerçeğin farkına varan yazar, araştırmalarını bu kez İslam dini ve kutsal kitabı üzerine yoğunlaştırır ve İslam'ı gerçeğe daha yakın bulur. Bu durumu; eserlerinde, mektuplarında ve günlüklerinde korkusuzca dile getirir. Rus asıllı Yelena Yefimovna (Vekilova) ile Tolstoy'un mektuplaşmalarında Tolstoy'un İslam'a bakışını görebilmekteyiz: Azeri kökenli Müslüman İbrahim Vekilov ile Rus asıllı Hristiyan Yelena Yefimovna'nın (Vekilova) evliliklerinden üç çocukları dünyaya gelir. Çocuklarının kimliklerine hangi dinin yazdırılması konusunda kararsızlık yaşayan Rus asıllı Yefimovna, Tolstoy'a bir mektup yazar ve Tolstoy'un tavsiyesini alır. Tolstoy, 15 Mart 1909 yılında Yasnaya Polyana'dan bu mektuba cevap niteliğinde şu tavsiyelerde bulunur:

Ortodoksluk karşısında Muhammediliğin⁵ tercih edilmesine ve evlatlarınızın maksatlarındaki alicenaphğa gelince, bu tercihi tüm kalbimle destekliyorum. Gerçek anlamda tüm Hristiyan ideallerini ve Hristiyan öğretisini her şeyin üstünde tutan biri olarak bunu söylemek ne kadar tuhaf görünse de benim için hiç kuşku yok ki Muhammedilik, kendine has dış görünüşüyle kilise Ortodoksluğundan kıyaslanamayacak kadar yüksekte duruyor. Bu nedenle, bir insan kilise Ortodoksluğu ve Muhammedilik arasında bir seçim yapmak zorunda kalsa aklı başında herkes Teslis (Baba-Oğul ve Kutsal Ruh), Meryem Ana, azizler ve onların ikonları, günah çıkarma merasimi, karmaşık ve anlaşılmaz ayinler yerine, şüphe ve tereddüt etmeden Muhammediliği, tek Allah'ı ve onun peygamberini tercih ederdi⁶ (Tolstoy, 1955, s. 118).

Tolstoy'un bu mektubu, Vekilova ailesinde derin bir yankı uyandırır ve bu sese kulak verilir. Tiflis'teki Zagafgaziya Ruhani İdaresi, Vekilova ailesinin evlâtlarını Müslümanlığa kabul eder ve Müftü Mirza Hüseyin Efendi Kayıpzade'nin imzası ile çocuklara resmi belge verilir. Çocuklar da kendi isimleri yerine

⁵ Tolstoy, eserlerinde Müslümanlık için Магометанство (Magometanstva) "Muhammedilik" ifadesini kullanmaktadır.

⁶ Bu metinlerin çevirisi makale yazarı tarafından yapılmıştır (ç.n).

yeni isimler alırlar ve Boris'in adı Faris olarak değiştirilirken Qleb ise Galip olarak değiştirilerek resmiyet kazanır (Tolstoy, 2017, s. 57). Verilen bilgilere göre bu mektubun aslını Yelena Vekilova'nın oğlu Faris (Boris), Moskova'da Tolstoy adına açılan müzeye verir ve mektuplar müzede sergilenmektedir. Tolstoy, aynı mektupta bu kez farklı bir konuya değinerek en eski dinlerde hurafe ve uydurmaların fazlalığına dikkat çeker. Bu hurafe ve uydurmaların; Brahman, Yahudi, Buda, Taoizm, Hristiyanlık dinlerinde ve inançlarında sayıca fazla olduğunu; en son din olan İslâm dininde ise diğer dinlere göre daha az olduğunu belirtir. Bu nedenle Muhammediliğin en elverişli din olduğuna inanır (Tolstoy, 1955, s. 119).

Ülkemizde Hz. Muhammed'in hadislerinin derlendiği risalenin Tolstoy'a ait olup olmadığı konusu yıllardır tartışılmaktadır. Ancak gerçek şu ki Tolstoy, Hindistan'a yaptığı bir yolculuk sırasında bir İslam âlimi tarafından yazılan ve Hz. Muhammed'in hadislerinden oluşan risalesini okur. Risaleyi İngilizce baskısından okuyan Tolstoy, çok etkilenir ve okuduğu hadislerden bir kitapçık hazırlar. Bu kitapçığı daha sonra "Posrednik" adlı yayınevinde "Muhammed'in Kuran'a Girmemiş Hikmetli Sözleri" adıyla yayımlar⁸. Bu risalenin Tolstoy'a ait olup olmadığı bilgisine Tolstoy'un 16 Mart 1909 yılında Tatar yazar Mirsayaf Kırım Bayev'e gönderdiği mektuptan ulaşmak mümkündür: *Kuran'da birçok derin ve doğru bilgiye ulaşabilirsiniz. Hindistan'da Muhammed'in sözlerinin yer aldığı İngilizce basılmış küçük bir risale vardır. Bu risalenin manevi açıdan dikkat çekici bir özelliği bulunur. Bu risaleden yapılan alıntılarla hazırlayacağım kitapçık, yakında "Posrednik" yayınevinde basılacaktır* (Tolstoy, 1955, s. 121). Bir başka eserde Tolstoy'un, bu risaleyi okuduğu ve büyük bir kısmının altını çizdiği belirtilir (Makovitski, 1979b, s. 169). Aynı eserde verilen bilgilere göre (Makovitski, 1979b, ss. 327-328) 13 Şubat'ta S. D. Nikolayev, "Muhammed'in Hikmetli Sözlerinin" yer aldığı risaleyi tekrar gözden geçirerek bazı düzeltmeler yapar ve risaleyi Tolstoy'a getirir. Tolstoy, risaleyi okuyup bir giriş bölümü yazar ve Nikolayev'e dikte ettirir. Tolstoy, daha sonra Vaisov'a Muhammed'in Hikmetli Sözlerini gösterir ve bu sözlerin Kur'an'da olup olmadığını sorar. Vaisov; Kur'an'ın, Allah'ın kitabı olarak kabul edildiğini ve melekler aracılığıyla insanlığa iletildiğini söyler ve bu sözlerin Kuran'ın kendisinde değil, hadis kitaplarında bulunduğunu belirtir. Hadislerin, Muhammed'in kendi sözleri olduğunu ve o dönemde yaşayanlar tarafından kayıt altına alınıp yazıldığını söyler.

28 Aralık 1908 yılında Yasnaya Polyana'da yazdığı mektubunda Tolstoy, İslam'la ilgili bir düşünce ve fikir sahibi olmasında Muhammed'in Hikmetli Sözlerini içeren risalenin kendisine çok yardımcı olduğunu belirtir (Tolstoy, 1956b, s. 306). Tolstoy külliyyatının kırkıncı cildinde bu risalenin Tolstoy'un kendisine ait olduğu bilgisine ulaşılabilir: Tolstoy, Hindistan'da Abdullah Al Suhrevardi'nin "Muhammed'in Sözleri" adıyla yayımlanan risalesini okur. Bu risalede yer alan bazı sözler, Tolstoy tarafından "Okuma Günleri" için seçilir ve isteği üzerine bu sözleri S. D. Nikolayev, Rusçaya çevirir. Bu sözlerin derlendiği risale, "Posrednik" yayınevi tarafından bastırılır. Tolstoy, 13 Şubat 1909'da risalede bazı düzeltmeler yapar, ancak bu düzeltmeler muhafaza edilmediği için ortadan kaybolur. Aynı yılın Temmuz ayında Tolstoy, risaleyi düzenli bir şekilde okur, bazı sözleri yeni bir bakışla ele alır. Risale, Ekim 1909'da "Muhammed'in Kur'an-a Girmemiş Hikmetli Sözleri" başlığıyla yayımlanır (Tolstoy, 1956a, s. 499).

Stawinski'ye göre Tolstoy, Muhammed'in düşüncelerinin küçük bir derlemesini içeren risaleyi basmaya hazırlanırken, İslam'la bir bağ kurar ve kurduğu bu bağ gittikçe güçlenir. Bu risale, İslam âlimi ve akademisyen Abdullah el-Sühreverdi tarafından düzenlenen ve 1905'te Hindistan'da yayımlanan hadis seçkisine dayanmaktadır. Tolstoy'a göre bu risale, ilginç olduğu kadar derin anlamlar taşımaktadır

⁷ Eserin Rusçası: Изречения магомета не вошедшие в коран (izreçeniya magometa ni vaşedşiyevı koran)

⁸ Bu risale, Prof.Dr. Telman Hurşidoğlu Aliyev tarafından Rusçadan Azeri Türkçesine çevrilir. Dr. Arif Arslan tarafından ise Azeri Türkçesinden Türkiye Türkçesine çevrilir ve "Tolstoy'un Gizlenen Kitabı Hz. Muhammed" adıyla yayımlanır.

(Stawinski, 2010, s. 17). Risale; Tolstoy'un, Peygamber'e ve Kuran'a karşı olan ön yargısını kırmış ve onu İslam'ı daha derinden incelemeye yöneltmiştir. Stawinski'nin iddiasına göre Tolstoy, Solovyov'un 1902 yılında St. Petersburg'da yayımlanan "Muhammed, Hayatı ve Öğretileri"⁹ adlı kitabını okumuştur.

Tolstoy'un, Hz. Muhammed'in hadislerini derlediği risalesindeki hadislerden bazıları şunlardır: "İnsanlara ne kadar acı ve nahoş gelse de her zaman doğruyu söyleyin." "Kendisi için istediğini mümin kardeşi için de istemeyen kimse, gerçek mümin olamaz." "Cehennem, zevklerin ardında; cennet ise emek ve zorlukların ardında gizlidir. "Aşırı yeme-içme ile kalplerinizi öldürmeyin. "Kimseye iftira atmayın. Biri size iftira atarsa ve kusurlarınızı ortaya çıkarırsa, siz onun kusurlarını ortaya çıkarıp yaymayın" (Tolstoy, 1910, ss. 10-11-12-14).

Slovak asıllı D. P. Makovitski, altı yıl boyunca Tolstoy'un doktorluğunu yapar ve onunla özel olarak ilgilenir. Tolstoy'u ziyaret eden çok sayıda kişiyle Tolstoy arasında geçen diyalogları not ederek, "1904-1910 Yıllarında Tolstoy'un Yanında" У Толстого 1904-1910¹⁰ (U Talstova 1904-1910) adlı dev bir eser yazar. Bu eser, 1979 yılında dört cilt olarak "Yasnopolyana Notları" Яснополянские записки (Yasnopolyanskiye zapiski) adıyla ilk defa Moskova'da yayımlanır. Eserin üçüncü cildinin 88. sayfasındaki bilgilere göre Tolstoy, bir sohbet ortamında Müslümanların asla domuz eti yemediğini ve bunu dini emirlerden biri olarak kabul ettiklerini söyler (Makovitski, 1979b, s. 88). Müslümanların kutsal kitabı Kur-an'ın, kendi içinde tutarlı olduğunu, Muhammed'in, kan dökmeye ve dini inancın savaşlarla yayılmasına asla izin vermediğini dile getirir (Makovitski, 1979b, s. 251). Aynı eserde verilen bilgilere göre Tolstoy'u ziyarete gelen Yevgeniy İvanoviç ve Dosev, Muhammedilik hakkında konuşmaya başlarlar. Tolstoy, araya girerek şöyle der: *Ben Muhammediliğe karşı her zaman saygılı davrandım. Bana göre Muhammedilik, kilise öğretisine kıyasla çok daha yüksekte duruyor.* Yevgeniy İvanoviç, Tolstoy'a bir soru yönelterek: *Muhammedilik neden insanları kilise öğretilerinden daha fazla etkiliyor?* diye sorar. Tolstoy, *Bunun cevabını veremem ancak gerçek şu ki; Muhammediliğin hayata tatbiki, Hristiyanlığın tatbiki kadar köklü bir değişimi gerektirmedi.* Bunun üzerine Dosev, *Müslümanların Hristiyanlara kıyasla daha az dini ayinleri bulunmaktadır,* şeklinde bir fikir ortaya atınca; Tolstoy, *Muhammediliğin Hristiyanlıktan sonra ortaya çıktığını ve bazı hatalarını tekrarlamadığını; bu sebeple Muhammediliğin iyi tarafları olduğunu söyleyerek yanıt verir* (Makovitski, 1979b, s. 325).

"Yasnopolyana Notları" adlı eserin üçüncü cildinde (Makovitski, 1979b, s. 356) Tolstoy ailesine ait bir sohbe yer verilmektedir. Tolstoy, sohbet esnasında bir anneden mektup" aldığını söyler ve mektubu yazan annenin düşüncelerini paylaşır: *Ben Hristiyan'ım, kocam ise Müslümandır. İki oğlumuz var; birisi talebe, diğeri ise subaydır. İki oğlum da Müslüman olmak istiyor.* Bunun üzerine Tolstoy'un eşi Sofya: *Belki de oğulları, çok eşli olmak için Müslümanlığı tercih ediyorlar.* Tolstoy'un cevabı gecikmez: *Sanki bizde çok eşlilerin sayısı az mıdır?* Bilge yazar sözlerine devam eder: *Bu mektubu düşünürken zihnimde pek çok şey aydınlığa kavuştu. Muhammed her zaman Evangelizm'i (Hristiyanlık) geride bırakıyor. Muhammed, İsa'yı Tanrı olarak saymıyor ve kendini de Tanrı olarak göstermiyor. Müslümanların Allah'tan başka Tanrısı yoktur ve Muhammed onun peygamberidir. Burada hiçbir dogma ve sır yoktur.* O esnada sohbet meclisinde bulunan biri şöyle bir soru sorar: *Hangisi daha iyidir: Ortodoksluk mu yoksa Müslümanlık mı?* Tolstoy cevap verir: *Benim için Müslümanlık daha üstündür.* Kısa bir sessizlikten sonra Tolstoy devam eder: *Müslümanlık, Hristiyanlıkla mukayese edilemeyecek*

⁹ Eser, Соловьев Владимир Сергеевич (Solovyev Vladimir Sergejevich) tarafından yazılmış ve Магомет, его жизнь и религиозное учение (Magomet, yego jizn i religioznoye ucheniye) adını taşımaktadır.

¹⁰ Tolstoy'un bu eseri dahil diğer bütün edebi eserlerine tolstoy.ru adlı internet adresinden ulaşılabilir.

¹¹ Bahsi geçen bu mektup, Yelena Vekilova'nın Tolstoy'a gönderdiği mektuptur. Makalede daha önce bu mektuptan bahsedilmiştir.

kadar üstündür. Müslümanlığın, bana çok yardımı dokunmuştur. Mihail Vasilyeviç, Zaporozjeli¹² Kazakların Muhammed'in dinine geçtiğini söylemesi üzerine Tolstoy şöyle bir yanıt verir: *Bir insan zihinsel olarak gelişince dinin temelleri, ilkeleri de (Taoizm, Budizm, Hristiyanlık, Muhammedilik) gelişir. Bu dinlerin dayandıkları esaslar da birdir. Zaman ilerledikçe de her şey sadeleşir ve bir birliktelik oluşur* (Makovitski, 1979b, ss. 356-357).

"Yasnepolyana Notları"nın birinci cildinde Tolstoy'u ziyarete gelen Joseph Konstantinovich, Türkistan ve genel olarak Müslüman halklarla ilgili bilgiler verir: *Ne kadar doğru ve dürüst halklar, yalan söylemiyorlar, birbirlerine iftira atmıyorlar* (Makovitski, 1979a, s. 160). Aynı eserde Tolstoy, Müslümanların (Tatarlar ve diğerleri) büyük bir ciddiyete, haysiyete ve sükûnete sahip olduklarına dikkat çeker. Müslümanlar arasında tek eşliliğin yaygın olduğunu, ancak bazı durumlarda çok eşliliğe izin verildiğini ve Müslümanların Hristiyanlar gibi genelevlerinin olmadığını söyleyerek İslam'a olan hayranlığını dile getirmektedir (Makovitski, 1979a, s. 453).

"Yasnepolyana Notları"nın ikinci cildinde verilen bilgilere göre Tolstoy, öğleye kadar odasına kapanmış ve odadan dışarı çıkmamıştır. Yuliya İvanovna, Tolstoy'u merak edip odasına uğramıştır. Yuliya, Tolstoy'un rahatsız olduğunu, yatağında uzandığını ve "The Sayings Of Muhammad"¹³ adlı risaleyi okuduğunu görür. Yuliya ile birlikte içeri aile fertlerinin yanına gelen Tolstoy, risalenin içinden bazı sözleri sesli bir şekilde okur ve bu sözlerle şaşırır, çünkü bu sözler kendi düşüncelerinin birebir aynısıdır. Tolstoy, Muhammediliğin monopoliyi¹⁴ kabul etmediğini söyler. Bunun üzerine Tolstoy'un eşi Sofya, Tolstoy'a dönerek: *Siz de Kuran'ı ve Müslümanları hor görüyordunuz*¹⁵ diye cevap verir. Tolstoy, Müslümanlara her zaman saygı duyduğunu söyleyerek yanıt verir: *Onlarda papazlar, rahipler yok; tek tanrıcılık var* (Makovitski, 1979c, s. 559), diyerek Müslümanların sahip olduğu erdemlerden detaylı bir şekilde söz eder.

Tolstoy külliyyatının kırk birinci cildinde verilen bilgilere (Tolstoy, 1957c, s. 188) göre Tolstoy, Muhammed'in sahip olduğu inancın Avrupa'da, Afrika'da, Asya'da ve hatta Çin'de bile giderek yayıldığını belirtir. Muhammed'in sahip olduğu iman hakikatini ve azametini anlamak gerektiğini ifade eder çünkü o imanın yüce olduğuna ve sürekli yayıldığına inanır. Ardından şu uyarıyı yapar: *Sadece Allah'ın son peygamberi Muhammed'e inananlar kurtulacaktır.*

Tolstoy'a ait külliyyatın elli dördüncü cildinde ise Kur'an ile ilgili bilgiler verilmektedir: Tolstoy'a göre Kur'an, Baş melek Cebrail vasıtasıyla Muhammed Peygamber'e vahiy yoluyla bildirilen kutsal öğretilerdir. Kur'an'da, Yahudi ve Hristiyan dini öğretileriyle ilgili birçok bilgi yer alır. Tolstoy, genellikle çalışma odasında bulunan Kur'an'ın Fransızca basımını «Le Koran de Mahomet» okumuştur (Tolstoy, 1935, s. 455).

Düz'e göre Tolstoy, Hz. Muhammed'e hayranlık duyardı ve onun yoksullukla ilgili duasını çok beğenirdi: (Düz, 2002, s. 84) *Allah'im, hayatım yoksulluk içinde sürsün, yoksul öleyim.* Düz'ün de ifade ettiği gibi

¹² Zaporijya, 1921'e kadar Dinyeper Nehri'nin sahilinde bulunan ve Ukrayna'nın Zaporijya Oblastı'nın idarî merkezi olan bir şehirdi, ancak 30 Eylül 2022 tarihinde Rusya Devlet Başkanı Vladimir Putin, bu şehrin Rusya'ya ilhak edildiğini resmi olarak açıkladı (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Zaporijya>).

¹³ Bu risale, Abdullah El Suhreverdi adında bir İslam âlimine aittir. Bu risale, Hz. Muhammed'in hadislerinden oluşur ve Tolstoy'un seçtiği hadislerin yer aldığı risalenin (Изречение магомета İzreçeniye mağometa *Muhammed'in Hikmetli Sözleri*) kaynağıdır.

¹⁴ Monopoli: Bir şeyin tek sahibinin olması, tekelcilik anlamındadır. Tolstoy, burada Muhammediliğin kimsenin tekelinde olmadığını vurgulamaktadır.

¹⁵ Tolstoy, yaşamının belli bir döneminde İslam'la ilgili bazı olumsuz düşüncelere ve ön yargılara sahipti. İslam'ı araştırırken gerçeğe daha yakın buldu ve önyargıları zamanla değişti.

dönemin Rusya'sında milyonlarca Müslüman yaşadığına göre Tolstoy'un bir Rus olarak, Müslümanları tanınması ve onlarla mektuplaşması kaçınılmaz bir gerçektir.

Stawinski'ye göre Tolstoy'un İslam'a karşı olan tutumu kapsamlı bir inceleme gerektirmektedir, çünkü Yasnaya Polyana'nın ihtiyarı, İslam öğretilerine uzak değildir. Stawinski'nin ifadesine göre Tolstoy, ömrünün sonlarına doğru İslam'a büyük bir saygı duyar ve İslam'ın Ortodoks öğretileriyle kıyaslandığında daha üstün olduğunu düşünür (Stawinski, 2010, s. 19). Çalışmanın sonunda Stawinski, Tolstoy'un şu sözlerine yer verir:

Kur'an, tutarlı bir kitaptır ve dinlerin ortak özelliği Kur'an'da da anlatılır. İslam Peygamberi Muhammed; öldürmeyi yasaklar, ancak İslam'ı yaymak için savaşı bir araç olarak kullanır. Bizler, ne yazık ki Müslümanların Ortodoksluğu tanıdığı gibi İslam'ı tanımıyoruz. Dinsiz bir millet, acınacak halde olmaya mahkûmdur (Stawinski, 2010, s. 20).

Sonuç

Bu çalışmada; kendi döneminde tam olarak anlaşılabilen usta yazar Lev Nikolayeviç Tolstoy'un eserlerinden, mektuplarından ve günlüklerinden yola çıkılarak yazarın pek bilinmeyen bir yönü olan Türk ve Müslüman algısı anlatılmaya çalışılmıştır. Bu algının sebepleri ve sonuçları dönemin şartları göz önünde bulundurularak ortaya konulmuştur.

Bu çalışmaya göre; Kafkasya'da askeri okulda eğitim görürken tanıştığı Türk ve Müslüman halkların yaşamı, Tolstoy'un duygu ve düşünce dünyasını etkilemiş ve bu etki eserlerine de yansımıştır. Kazan Üniversitesinde Doğu dillerini öğrenen Tolstoy, Türk ve Arap kültürüne karşı ilgi duymuş ve bu ilgisi sonraki yıllarda da devam etmiştir.

Kiliseyi ve din adamlarını sık sık eleştirdiği için Kilise tarafından aforoz edilen Tolstoy, semavi dinler üzerine yaptığı araştırmalar neticesinde Hristiyanlığın zamanla tahrif edildiğini görmüş ve İslam'ı hakikate daha yakın bulmuştur. Bu çalışmada varılan sonuca göre, Tolstoy'un İslam'ı seçip seçmediği tartışmalı bir konu olmakla birlikte görüşleri ve yaşamak istediği hayat İslam'a yakın bir hayattır. Bu çalışmada elde edilen bilgilere göre Hz. Muhammed'in hadislerinden derlenen ve bir zamanlar Rusya'da yasaklanan risalenin Tolstoy'a ait olup olmadığı tartışmalarına açıklık getirilerek Tolstoy'un yazılarında bu risalenin kendisine ait olduğu saptanmıştır.

Çalışmanın verilerine göre Tolstoy, ömrünün sonlarına doğru İslam'a ve Hz. Muhammed'e büyük bir saygı duymuş, Kur'an'ı birkaç kez okumuş ve ondan çok etkilenmiştir. Müslümanlığın Ortodoks öğretileriyle kıyaslandığında daha üstün olduğunu düşünmüş, Müslümanlığın kendisine çok yardımcı olduğunu eserlerinde dile getirmiştir.

Kaynakça

- Bartlett, R. (2017). Tolstoy: *Bir Rus Hayatı* (Z. Avşar, Çev.). Everest Yayınları.
- Behramoğlu, A. (2012). *Rus Edebiyatı Yazıları* (XIX. ve XX. Yüzyıllar). Tekin Yayınevi. <https://100okitap.com/kitap/rus-edebiyati-yazilari--48260>
- Bonamour, J. (2006). *Rus Edebiyatı* (İ. Yerguz, Çev.). Kültür Kitaplığı.
- Çitçi, S. (2010). *Dostoyevski'nin Eserlerinde Türklere ve İslâma Bakış*. 11(3), 214-222.
- Düz, O. (2002). *Tolstoy, Hayatı, Eserleri Üzerine Makaleler ve Aforizmalar*. Kaknüs Yayınları.
- Faroqhi, S. (Ed.). (2011). *Türkiye Tarihi 1603-1839* (F. Aytuna, Çev.; 2. bs, C. 3). Kitap Yayınevi.

- Figes, O. (2002). *Nataşa'nın Dansı, Rusya'nın Kültürel Tarihi* (F. Dereli, Çev.). İnkılap Yayınevi.
- Frank, J. (2010). *Dostoyevski Çağının Bir Yazarı* (Ü. İnce, Çev.). Everest Yayınları.
- Hacılı, A. (2012). *Rus Edebiyatında Kur'an'ı Kerim*. Doğu Kütüphanesi.
- Karaca, B. (2019). *Rus Edebiyatının Mihenk Taşları*. Hece Yayınları.
- Makovitski, D. P. (1979a). U Tolstogo 1904-1910 Yasnopolyanskiye zapiski kniga pervaya. Nauka.
- Makovitski, D. P. (1979b). U Tolstogo 1904-1910 Yasnopolyanskiye zapiski kniga tretya. Nauka.
- Makovitski, D. P. (1979c). U Tolstogo 1904-1910 Yasnopolyanskiye zapiski kniga vtaraya. Nauka.
- Nabokov, V. (2013). *Rus Edebiyatı Dersleri* (Y. Yavuz, F. Özgüven, & A. N. Akbulut, Çev.). İletişim.
- Parini, J. (1990). *Son İstasyon, Tolstoy'un Son Yılı* (İ. Özdemir, Çev.). Merkez Kitaplar.
- Rami, İ. (2016). *19. Yüzyıl Rus Edebiyatında Türk İmgesi*. Çeviribilim Yayınları.
- Stawinski, P. (2010). Leo Tolstoy And Islam Some Remarks On The Theme. *The Quarterly Journal Of Philosophical Meditations*, 2(5), 2-22.
https://www.researchgate.net/publication/340606997_leo_tolstoy_and_islam_some_remarks_on_the_theme
- Süer, A. (2006). *XIX. Yüzyıl Rus Edebiyatı Üzerine Yazılar*. Evrensel Basım Yayın.
- Şifman, A. İ. (2021). *Lev Nikolayeviç Tolstoy ve Türkiye: Türk Edebiyatına Etkisi* (İ. Üstüner, Çev.). 18(69), 219-235.
- Tolstoy, L. N. (1882). *Sabraniye saçineniy v dvadsati dvuh tomah tom 19*. Hudojestvennaya Literatura.
- Tolstoy, L. N. (1910). *Izreçeniya Magometa, ne voshedshiye v Koran*. Posrednik.
- Tolstoy, L. N. (1934). *Polnoye sobraniye sochineniy. Tom 63. Pisma 1880–1886*. Gosudarstvennoye izdatel'stvo hudojestvennoy literaturı.
- Tolstoy, L. N. (1935). *Polnoye sobraniye sochineniy. Tom 54. Dnevnik, zapisnyye knijki i otdelniye zapisi 1900–1903*. Gosudarstvennoye izdatel'stvo hudojestvennoy literaturı.
- Tolstoy, L. N. (1955). *Polnoye sabraniye sachineniy. Tom 79. Pisma 1909 (yanvar -iyun)*. Gosudarstvennoye izdatel'stvo hudojestvennoy literaturı.
- Tolstoy, L. N. (2017). *“Muhammed” Tolstoy'un Hz. Muhammed'le İlgili Gizlenen Kitabı* (A. Arslan, Çev.). Çalikuşu.
- Tolstoy, L. N. (2018). *Bilgelik Kitabı* (S. Guseynov, Çev.; 5. Baskı). AZ Kitap.
- Tolstoy, L. N. (1957a). *İspoved, polnoye sabraniye saçineniy tom 23*. Hudojestvennaya Literatura.
- Tolstoy, L. N. (1957b). *Polnoye sobraniye sochineniy. Tom 23. Proizvedeniya 1879– 1884 gg. Vı çom moya vera? Gosudarstvennoye izdatel'stvo hudojestvennoy literaturı*.
- Tolstoy, L. N. (1956a). *Polnoye sobraniye sochineniy. Tom 40. Proizvedeniya 1886, 1903–1909*. Gosudarstvennoye izdatel'stvo hudojestvennoy literaturı.
- Tolstoy, L. N. (1957c). *Polnoye sobraniye sochineniy. Tom 41. 1904–1908*. Gosudarstvennoye izdatel'stvo hudojestvennoy literaturı.
- Tolstoy, L. N. (1956b). *Polnoye sobraniye sochineniy. Tom 78. Pis'ma 1908*. Gosudarstvennoye izdatel'stvo hudojestvennoy literaturı.
- Troyat, H. (2010). *Lev Tolstoy* (E. I. Özatalay Canan, Çev.; 1. Baskı). İletişim Yayınları.
- Truayya, A. (2007). *Lev Tolstoy* (Y. Sutotskaya, Çev.). Eksmo.
- Volkov, S. (2017). *20. Yüzyıl Rus Kültür Tarihi* (Tolstoy'dan Soljenitsin'e Büyülü Koro) (S. Gürses, Çev.). Alfa.
- Zweig, S. (1990). *Kendi Hayatının Şiirini Yazarlar* (G. Sert, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür.

82. Çehov' un 'Altıncı Koğuş' eserinin Türkçe çevirilerinin sözcüksel – içeriksel dönüşüm teorisi üzerinden incelenmesi

Esra GÜRKAN¹

APA: Gürkan, E. (2023) Çehov' un 'Altıncı Koğuş' eserinin Türkçe çevirilerinin sözcüksel – içeriksel dönüşüm teorisi üzerinden incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1343-1351. DOI: 10.29000/rumelide.1283509

Öz

Dil bilimciler kaliteli bir çeviriyi, kaynak metnin hedef metne çeviri dönüşümü sırasında ne kadar değer kaybettiğiyle ölçümlenmişlerdir. Burada çevirmene düşen görev; yazarın kaynak metnin okuyucusuna vermek istediği hissiyatı, hedef dil okuyucularına iletebilmektir. Çeviri sırasında kaynak dil ve hedef dil arasında hem biçimsel hem de içerik, yani anlamsal bir dönüşüm söz konusudur. Bazı durumlarda hedef dilde kaynak dilin sahip olduğu sözcüksel anlamdaki ifadeyi verebilecek bir sözcük bulunmayabilir. Böyle zamanlarda da kaynak metnin içeriğine başvurmak gerekebilecektir. Bu tür çevirilerde de Dönüşüm (transformasyon) Teorisi devreye girmektedir. Bu çalışmada, Anton Pavloviç Çehov'un "Altıncı Koğuş" (Palata N:6) adlı eseri incelenmektedir. Eserin orijinali temel alınıp Türkçe' ye yapılan üç çevirisi göz önünde bulundurulmak suretiyle sözcüksel dönüşüm teorisi çatısı altında karşılaştırmalı olarak irdelenmektedir. Bu kapsamda, Çehov'un Türkçe' ye çevrilen eserlerinden Mehmet Özgül'ün 1996 yılında, Yulva Muhurcişi'nin 2017'de ve Uğur Büke'nin 2022 yılında yayımlanan çevirileri karşılaştırmalı olarak analiz edilerek, sözcüksel-içeriksel dönüşüm teorisinin çeviriler üzerinde uygulanabilirliği incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Eşdeğer çeviri, transformasyon teorisi, içeriksel dönüşüm teorisi, çeviribilim

A review on the Turkish translations of Chekhov's 'Ward No. 6' through lexical - contextual transformation theory

Abstract

Linguists have measured a quality translation by how much value the source text loses during the translation into the target text. Here, the duty of the translator is; is to convey the feeling that the author wants to give to the reader of the source text, to the target language readers. During translation, there is a semantic transformation between the source language and the target language. In some cases, there may not be a word in the target language that can give the lexical expression of the source language. At such times, it may be necessary to refer to the content of the source text. In such translations, the Transformation Theory comes into play. In this study, Anton Pavlovich Chekhov's "Sixth Ward" (Palata N:6) will be examined. The work will be analyzed comparatively under the umbrella of lexical-contextual transformation theory, taking into account the three translations made into Turkish based on the original. In this context, the applicability of lexical transformation theory on translations was examined by comparatively analyzing the translations of Mehmet Özgül, one of Chekhov's works translated into Turkish, published in 1996, Yulva Muhurcişi in 2017 and Uğur Büke in 2022.

¹ Doktora, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye) ars_esra@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4040-5363 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.03.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283509]

Keywords: Equivalent translation, transformation theory, contextual transformation theory, translation studies

Giriş

Çeviri, en genel ifadesiyle herhangi bir dilin bildirilerinin anlam ve biçim yönünden aynı duygu ve ifadeleri koruyarak başka bir dile aktarılması işlemidir. (Göktürk, 2013, s. 17) İnsanlar, varoluşlarından günümüze dek dil, din, ırk farklarına rağmen her zaman birbirleriyle iletişim içinde olmuşlardır. Bir kısmı yok olmasına rağmen günümüzde halen kullanımı süren pek çok dilin olması da tarihte çeviri yapılması zorunluluğuna zemin hazırlayan temel sebeplerden biri olmuştur. (Yazıcı M. , Çeviribilimin temel kavram ve kuramları, 2005, s. 30)

Çevirinin ortaya çıkışı her ne kadar antik dönemlere dek uzansa da çeviri kuramlarının Rusya'da bir bilim dalı olarak ortaya çıkması 1920'li yıllara dayanmaktadır. Zaman içerisinde de çok farklı görüş ve yaklaşımlarla beslenerek günümüze dek evrilmiştir. (Vinogradov, 2001, s. 6)

1920'li yıllar itibariyle çeviri çalışmaları hız kazansa da, bunların daha çok çeviri problemlerine odaklanan yaklaşımlar oldukları görülmektedir. Çeviribilimi'nin çeviriyi dil bilimsel açıdan ele almaya başlaması ile de tam bir gelişim ve ilerleme sürecine girmiştir. Bu durum da, XX. yüzyılın ikinci yarısına tarihlenmektedir (Tyulenev, 2004, s. 77-79).

1950 ve 1960'lı yıllarda. A.V. Fedorov, E. Sagu, T. Savouri, E. Nida, J. Munen, J. Catford gibi dil bilimcilerin çeviri ile ilgili çalışmaları yanında çeviri sorunlarına yönelik süreli yayınlar da görülmeye başlanmıştır. Bunlara verilebilecek en önemli örnekler ise; Uluslararası Çevirmenler Federasyonu (Federation International de Traducteurs - FIT) resmi yayın organı "Babel"(Бабель) dergisi ve "Çeviri Ustalığı" (Мастерство Перевода) yayınlarıdır. (Azov, 2013, s. 25)

1950 yılı itibariyle biçimci yaklaşımla başlayan çeviribilim çalışmaları Y. İ. Retsker ve daha sonra da Andrey Venediktoviç Fedorov'un katkıları ile önemli bir biçimde değişime uğramıştır. Bu döneme dek göz önünde bulundurulmuş gerçekçi çeviri yaklaşımına karşıt tezler ileri süren Fedorov ve Retsker'in ortaya koydukları çeviri kuramları, dil bilimsel temelli yaklaşımlardır. Bu ilerlemeden sonra da çeviri kuramlarının Rusya'da bu doğrultuda yol aldıkları görülmektedir. Bunun çeşitli nedenleri bulunmaktadır. 1920'li yıllarda daha çok dini içerikli kaynaklar çevrilirken, 1950'li yıllara gelindiğinde edebi eserlerin ele alınması, diller arasındaki yapısal ya da işlevsel uyumsuzluklar ve kültürel bağlamda yaşanan zorluklar gerekçe olarak gösterilebilir. Şüphesiz edebi eserler, dini içerikli metinlerden farklı olarak yazarların hayal dünyasını da yansıtmaktadırlar. Dolayısıyla ait oldukları kültüre dair özellikler yanında, dil yapısı ve toplumsal normlarını da içlerinde barındırmaktadırlar. Sayılan nedenlerle edebi çevirilerde eserlerin gerçekçi yaklaşımla değil, dil bilimsel açıdan ele alınarak metinlerin zenginliğini daha da açık bir biçimde ortaya koymaya olanak verecek yöntemlerin tercih edilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. (Garbovski, 2007, s. 262)

Bu sebeple çalışma, Komissarov'un öne sürmüştüğü Sözcüksel-İçeriksel Dönüşüm Teorisi'nin Rusça ve Türkçe dil çifti üzerinde uygulanabilirliğini göstermeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Çehov'un Türkçe'ye çevirilen eserlerinden Mehmet Özgül'ün 1996 yılında, Yulva Muhurcişi'nin 2017'de ve Uğur Büke'nin 2022 yılında yayımlanan çevirileri karşılaştırmalı olarak incelenmektedir.

Buna göre çalışma şu şekilde düzenlenmiştir. Öncelikle çeviride yeterlilik ve eşdeğerlik kavramları ele alınıp, çevirideki önemi vurgulanmaktadır. İzleyen bölümde, eşdeğer çeviriye ulaşabilmek için tercih

edilen Dönüşüm Teorisi'nin genel bir özeti sunulup, çevirideki yeri incelenmektedir. Çalışmanın son bölümünde ise, farklı dil ailelerine ait olan Rusça ve Türkçe dil çiftleri üzerinde sözcüksel-içeriksel dönüşüm teorisinin kolaylıkla uygulanabilirliğini göstermek hedeflenmektedir.

1. Çeviride yeterlilik ve eşdeğerlik kavramları

Garbovski'ye göre bir çevirinin yeterliliği, çevirinin gerçekleştirildiği koşulların yanı sıra, iletişim katılımcılarının beklentilerine uygunluğunu da gerektirir. Bu bağlamda da hem kaynak metnin yazarı hem de çeviri aracılığı ile mesajın alıcısı olmak üzere iki iletişim katılımcısının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Her iki katılımcının iletişimi başarılı olduğunda ise çevirinin "yeterli" olduğu anlaşılmaktadır. Görüleceği üzere Garbovski açısından durum burada biraz değişmektedir. Çünkü yeterli çeviri, kaynak metin ve okuyucu arasındaki iletişimle bağdaştırılmaktadır. (Garbovski, 2007, s. 171)

Çeviride yeterliliğin yanı sıra eşdeğerlik durumu da tartışmalı konulardan birisi olmuştur. Dil bilimci V. V. Sdobnikov bunu "kaynak ve çeviri metinlerinin mümkün olan maksimum dil bilimsel yakınlığı" olarak tanımlamaktadır. (Sdobnikov, 2019, s. 125) Yani eşdeğer çeviride bu kez dikkat, kaynak metin ve erek metin arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Çevrilen metnin okur üzerindeki etkisi ile kaynak metnin okuyucu üzerinde uyandırdığı tüm duygular üzerinden bir eşdeğerlik anlayışından bahsedecek olunursa böyle bir anlayış şüphesiz birçok farklı kuralı da içinde barındırmak durumunda olacaktır. (Aksit, 1994, s. 57)

Vinogradov'a göre; çeviride eşdeğerlik; metinde açıkça ifade edilen ve aynı zamanda üstü kapalı anlatılmak istenen ifadeler de dahil olmak üzere yalnızca okuyucunun zihnini değil, duygularını da etkileyen bilgilerin ortak anlayışıdır. Çevirinin eşdeğerliği aynı zamanda kaynak metnin, hedef dilde farklı ifadelerle ne oranda çoğaltılabilirliğine bağlıdır. Bu sebeple çevirinin orijinalle eşdeğerliği her zaman göreceli bir kavram olmaktadır. Seviyesi ve özgüllüğü ise çevirmenin becerisine, karşılaştırılan dillerin ve kültürlerin özelliklerine, orijinal metnin ve çevirinin dönemine, çeviri yöntemine, çevrilen metinlerin doğası gibi birçok faktöre bağlı olarak da değişmektedir. (Vinogradov, 2001, s. 17) Aynı şekilde, bilimsel, ticari ve örneğin edebi metinlerin çevirisinin eşdeğerliği için başvurulacak yöntemler de farklı olacaktır. (Vinogradov, 2001, s. 11)

Barhudarov, eşdeğerliği "içerik açısından farklı dillerdeki metinlerin çakışması anlamına geldiği için, anlamsal bir kategori" olarak tanımlamaktadır. (Barhudarov, 1975, s. 72) Böyle bir tesadüfün göreceliğini de kabul eden Barhudarov, kaynak metnin ve erek metnin eşdeğerliğini ise şöyle açıklamaktadır; "Çevirinin eşdeğerliği, tek tek sözcükler düzeyinde değil, çevrilen metnin tamamında sağlanır. Başka bir deyişle, çevrilemeyen ayrıntılar vardır, ancak çevrilemeyen metinler yoktur." (Barhudarov, 1975, s. 220)

Kaynak metin ve çeviri metinlerin eşdeğerliği çevirmenin ana görevi olduğundan, bu kavram çeviri teorisinin esaslarından birisidir. Aynı zamanda, farklı yapısal ve anlamsal özelliklere, farklı yan anlamsal ve kültürel geçmişlere sahip dillerdeki metinlerin yorumlanması da, kuramın zorluklarından biridir. Farklı dil gruplarına mensup Rusça ve Türkçe için bu durum şüphesiz biraz daha karmaşık bir hal alabilmektedir.

2. Dönüşüm(Transformasyon) teorisi

Çeviribilime teorileriyle oldukça önemli katkı sağlayan Amerikalı dil bilimci Eugene Nida tarafından yapılan çalışmaların bu konuda diğer dil bilimcilere öncülük etmiş olduğu belirtilebilir. Nida, çeviride beklenen eşdeğerliğe ulaşmak için ilgili dillerin yapıları arasındaki benzerlik ve farklılıkların çeviride önemli rol oynadığını ve çevirmenin kullanması gereken yöntemi bulmaya dikkat çekmiştir. Nida bu düşüncesinin ışığında 'transformasyon teorisi' ortaya çıkarmıştır. (Nida, 1970, s. 57) 'Transformasyon teorisi' günümüze kadar farklı dil bilimci ve çeviribilimciler tarafından çalışılmıştır. Rus dil bilim ve çeviribilim uzmanları da teoriyi geliştirmek üzere çalışmalar yaparak teoriyi detaylandırmışlardır. Dil bilimci Vladimir Gregoryeviç Gak (1924-2004), akademisyen ve çevirmen Ryurik Konstantinoviç Minyar-Beloruçev (1922-2000), dil bilimci ve çeviri uzmanı Leonid Stefanoviç Barhudarov (1923-1985) transformasyon teorisini ele alarak çalışmalar yapmışlardır. Çevirmen olan Yakov İosifoviç Retsker (1897-1984) ise biraz daha detaya inerek teoriyi sınıflandırmış ve son olarak dil bilimci Vilen Naumoviç Komissarov (1924-2005) teoriyi detaylandırmanın yanında İngilizce ve Rusça örnekler vererek konunun daha anlaşılır hale gelmesine olanak sağlamıştır. (Kulemina, 2007, s. 143)

Komissarov çeviri sürecini; çevirmenin kaynak dilin birimlerinden hedef dilin birimlerine geçtiği, aralarında eşdeğerlik ilişkileri kurduğu bir dizi dönüşüm olarak kabul etmektedir. Böylece; transformasyon teorisi, kaynak ve hedef dilin yapıları ve sözcük birimleri arasında doğrudan bir bağlantının varlığına odaklanmıştır. (Kulemina, 2007, s. 144)

Çeviri sırasında kaynak dil ve hedef dil arasında hem biçimsel hem de içerik, yani anlamsal olarak bir dönüşüm söz konusudur. Bazı durumlarda kaynak dilin sahip olduğu sözcüksel anlam için hedef dilde aynı ifadeyi verebilecek bir sözcük bulunmayabilir ve kaynak metnin içeriğine başvurmak gerekebilir. Bu sebeple, dil birimlerinin niteliğine göre çeviri dönüşümleri genel olarak sözcüksel (leksik) ve dil bilgisel olarak ikiye ayrılır. Buna ek olarak, dönüşümlerin ya kaynak dilin hem sözcüksel hem de dil bilgisel birimlerini etkilediği ya da düzeyler arası olduğu, sözcük birimlerinden dil bilgisel birimlere geçişi gerçekleştiren ya da bunun tersi olan karmaşık sözlük-dil bilgisel dönüşümler de bulunmaktadır. Bu bağlamda, transformasyon yani dönüşüm teorisinde üç ana başlık ele alınmaktadır. Bunlar;

1. Sözcüksel dönüşüm (Лексические трансформации)
2. Dil bilgisel dönüşüm (Грамматические трансформации)
3. Sözcük-dil bilgisel dönüşüm (лексико-грамматические трансформации) (Garbovski, 2007, s. 375)

1. Sözcüksel dönüşüm teorisi

Sözcüksel dönüşümü de kendi içerisinde sınıflandıran Komissarov, biçimsel ve içeriksel olmak üzere iki alt başlık oluşturmuştur. (Garbovski, 2007, s. 375)

Komissarov, sözcüksel-içeriksel dönüşüm teorisini kendi içerisinde üç kısma ayırmıştır. Bunlar özelleştirme / somutlaştırma (konkretizatsiya), genelleme (generilizatsiya), ve modülasyon (modülizatsiya)dur. (Garbovski, 2007, s. 375)

Çalışmanın bu bölümünde, Çehov'un "Altıncı Koğuş" (Palata N: 6) adlı eserinin orijinali baz alınarak Türkçe'ye yapılan üç çevirisi eşdeğerlik düzeyleri açısından sözcüksel-içeriksel dönüşüm teorisine uyarlanabilecek şekilde karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Bu sebeple, Türkçe'ye çevrilen

eserlerinden Mehmet Özgül'ün 2019, Yulva Muhurcişi'in 2017 ve son olarak Uğur Büke'nin 2022 yılında basılan çevirileri karşılaştırmalı olarak analiz edilmektedir.

1.1. Özelleştirme / Somutlaştırma

Özelleştirme sözlük anlamı itibariyle; daha geniş bir anlamı ifade eden kaynak dildeki bir sözcüğün, hedef dile aktarımı sırasında daha dar, öze indirgenmiş bir ifadeyle aktarılma işlemidir. (Garbovski, 2007, s. 433) Bu dönüşümün uygulanması sonucunda, oluşturulan anlam ve kaynak dildeki sözcük arasındaki anlam ilişkisi birbirini korumakta ve birbirinden çok uzaklaşmamaktadır. İngilizce olarak verilen örnek aşağıdaki gibidir. (Komissarov V. N., 1990, s. 174)

'He was at the ceremony. – Он присутствовал на церемонии.' (Komissarov, 1990)

Burada, kaynak dilde daha genel bir ifade olan 'bulunmak' eylemi, hedef dil Rusça'da 'iştirak etmek' olarak aktarılmış ve daha özel bir ifade kullanılmıştır. Anlamsal eşdeğerliğe sadık kalınarak sözcük dönüşümleri yaşanmıştır.

Çehov'un 'Altıncı Koğuş' eserinin ana karakterlerinden olan Gromov'un kalacağı odayı anlattığı kısmı örnek olarak verebiliriz.

Örnek 1:

KM: 'В комнате стоят кровати... Всех их здесь пять человек.' (Çehov A. , Palata N:6, 2020, s. 202)
Özgül: 'Koğuşta kalanlar beş kişidir.' (Çehov A. P., Altıncı koğuş, 2019, s. 10)
Muhurcişi: 'Odada toplam beş kişi bulunuyor.' (Çehov A. P., Altıncı koğuş, 2017, s. 20)
Büke: 'Buradakilerin hepi beş kişidir.' (Çehov A. , Bütün eserleri VIII, 2022, s. 147)

Kaynak cümlede yer alan 'человек' sözcüğü hedef dile 'insan' olarak aktarılmaktadır. Burada çevirmenler orijinal metne sadık kalırken, hedef dilin de konuşma diline uyum sağlamak durumundalardır. Bu sebeple, 'insan' değil de 'kişi' olarak aktarım sağlandığı görülmektedir. Aynı zamanda, kaynak cümlede yer alan 'здесь' zarfı ile belirtilen, 'В комнате' yani 'oda'dır. Özgül, özelleştirme tekniği kullanıp sözcüğü "koğuş" şeklinde aktarmış, Muhurcişi 'oda' sözcüğünü ekleyerek daha açıklayıcı bir ifade ile hedef dile aktarımını sağlamıştır. Büke ise, orijinal metne sadık kalarak birebir çeviri yapmayı tercih etmiştir. Yapılan çevirilerde, insiyatif tamamen çevirmene aittir. Çevirmen metnin gidişatına göre bir sözcüğü daha dar anlamla aktararak okuyucuya yardımcı olmaktadır. Özelleştirme tekniğinin ana amacı hedef dil okuyucusuna daha net bilgiler verebilmektir.

1.2. Genelleme

Genelleme, özelleştirme tekniğinin tersi olarak kaynak dilde daha dar bir anlama sahip olan sözcüğün hedef dile aktarımı esnasında daha genel bir anlama sahip sözcükle değiştirilmesi işlemidir. Komissarov bu tekniğe şu örneği vermiştir:

'He visits me practically every weekend. – Он ездит ко мне почти каждую неделю.' (Komissarov, 1990, s. 176) (Burada hedef dil Rusça'ya aktarım sırasında cümledeki ifade genellenerek 'bize her hafta gelir' şeklinde ifade edilmiştir).

Genelleme tekniği, yani kaynak metindeki bir sözcüğün yerine çeviride daha genel anlama sahip bir kelimenin kullanılması, çevirmeni, yazarın "hafta sonu" derken cumartesi mi yoksa pazarı mı kastettiğini belirtme ihtiyacından kurtarır. (Komissarov V. N., 1990, s. 176)

Bu durumu Gromov'un hastaneye yatırıldıktan sonra hastane görevlisine verdiği tepki kısmında görebiliriz.

Örnek 2:

<p>КМ: “– Отвори, а то я дверь выломаю! Живодер! – Отвори! – крикнул Андрей Ефимыч, дрожа всем телом..” (Çehov A. , Palata N:6, 2020, s. 201)</p>
<p>Özgül: “Aç, Nikita, aç! Yoksa kapıyı kırarız! Aç, canavar ruhlu herif! Andrey Yefimoviç titreme nöbeti içinde durmadan bağıyordu: ‘Aç, emrediyorum sana!’ (Çehov A. P., Altıncı koğuş, 2019, s. 81)</p>
<p>Muhurcişi: “Aç yoksa kırarım kapıyı! Canavar Herif! Bütün titreyen Andrey Yefimoviç: -Aç diyorum’ diye bağırdı.-Aç emrediyorum! (Çehov A. P., Altıncı koğuş, 2017, s. 66)</p>
<p>Büke: ‘Aç yoksa kapıyı kırarım! Zalim!’ ‘Aç!’ diye bağırdı Andrey Yefimoviç bütün bedeni tir tir titrerken. ‘Emrediyorum!’ (Çehov A. , Bütün eserleri VIII, 2022, s. 213)</p>

Kaynak metinde geçen ‘отворить’ fiili, sadece kapı veya pencere açmak için kullanılan bir terimdir. Hedef dil Türkçede, kapı veya pencere açmak için kullanılan özel bir terim yoktur. Bu nedenle, çevirmenler genel bir kullanım olan ‘açmak’ fiilini kullanmışlar ve okuyucuya anlaşılır şekilde aktarım sağlamışlardır. Çevirmen, hedef dilde metnin içeriğine uygun olup da kullanılabilecek özel bir sözcük yoksa aynı anlamı verebilecek genel bir sözcük de kullanabilmektedir.

1.3. Modülasyon

Modülasyon tekniği, kaynak metindeki bir sözcük ifadesinin hedef metne aktarılması sırasında farklı bir bakış açısıyla yorumlanması işlemidir. Çoğu zaman, değişime uğrayan sözcükler anlam açısından farklı ifadelerle sahip olsalar da, aralarında nedensel bir ilişki vardır.

'I don't blame them. – Я их понимаю.' (Komissarov, 1990)

Onları suçlamıyorum. - Onları anlıyorum. (Nedenin yerini etki almıştır: Onları suçlamıyorum çünkü onları anlıyorum.)

'He always made you say everything twice. – Он всегда переспрашивал.' (Komissarov, 1990)

O size her zaman her şeyi iki kez söyler. - Hep tekrar sorar. (Size tekrar sorduğu için söylediklerinizi tekrar etmek zorunda kalırsınız.)

Modülasyon yöntemini kullanırken, neden-sonuç ilişkisi genellikle daha geniştir, ancak iki sözcük arasındaki mantıksal bağlantı her zaman korunur. (Komissarov V. N., 1990, s. 177)

Eserde, modülasyon tekniğini şu satırlarda inceleyebiliriz.

Örnek 3:

KM: "Ищи потом справедливости и защиты в этом маленьком, грязном городишке, за двести верст от железной дороги!"

Özgül: "...ondan sonra demiryolundan iki yüz kilometre uzaktaki, sokakları çamurdan geçilmez kasaba bozuntusunda adalet aramak, hakkını savunmak için çırpın dur!" (Çehov A. P., Altıncı koğuş, 2019, s. 17)

Muhurcişi: "Ondan sonra demiryolundan iki yüz verst* uzaklıktaki bu küçük ve çamurlu kasabada adalet ve kalkınma ara dur!" (Çehov A. P., Altıncı koğuş, 2017, s. 8)

*1066 metreye karşılık gelen bir Rus uzunluk ölçüsü birimi.

Büke: Sonrasında demiryolundan iki yüz versta uzaktaki bu küçük, pis şehirde adaleti ara ki bulasın, kendini savunasın!" (Çehov A. , Bütün eserleri VIII, 2022, s. 154)

Kaynak metinde Rus uzunluk ölçüsü birimi olan 'верст'(verst) sözcüğünü, Özgül çevirisinde 'iki yüz kilometre', Muhurcişi 'iki yüz verst*' şeklinde aktararak açıklamasını yapmıştır. Büke ise 'iki yüz versta' olarak aktarım sağlamıştır. Özgül, orijinal dilde yer alan ve hedef dilde aynı mesajı verebilecek sözcüğü bulup uyarlama yaparak aktarım sağlamaktadır. Muhurcişi ve Büke ise kaynak sözcüğü olduğu haliyle aktarmayı tercih etmişlerdir. Muhurcişi'nin kaynak sözcüğü olduğu gibi aktarırken bir de açıklama yapmasının eşdeğerlik bakımından en uygun olan teknik olduğu belirtilebilir.

Özgül'ün burada "iki yüz kilometre" şeklinde aktararak mantıksal bir çıkarım yapmakta olduğundan söz edilebilir. Birebir '213 km' ye denk gelen bu uzunluk ölçüsü birimini, Özgül hedef dile daha genel bir çıkarım ile aktararak anlatımını devam ettirmiştir.

Modülasyon tekniğine bir başka örnek olarak, eserin son kısmında Doktor Ragin hakkında yapılan açıklamada görebiliriz.

Örnek 4:

KM: 'Прежде, при отце, Иван Дмитрич, проживая в Петербурге, где он учился в университете, получал 60—70 рублей в месяц и не имел никакого понятия о нужде, теперь же ему пришлось резко изменить свою жизнь.' (Çehov A. , Palata N:6, 2020, s. 250)

Özgül: 'Babasının sağlığında Petersburg Üniversitesi'nde okuyan İvan Dmitriyeviç ayda 60-70 ruble harcar, yokluk nedir bilmezdi. Oysa babasının ölümünden sonra yaşamını kökten değiştirmek zorundaydı.' (Çehov A. P., Altıncı koğuş, 2019, s. 14)

Muhurcişi: 'Babası sağken Petersburg'da üniversite öğrenim gören İvan Dmitriç'in eline ayda 60-70 ruble geçer, darlık nedir bilmezdi. Şimdi ise hayatında keskin bir değişiklik yapası gerekiyordu.' (Çehov A. P., Altıncı Koğuş, 2017, s. 5)

Büke: 'Babası sağken Petersburg'da üniversite okuyan ve ayda 60-70 ruble alan, yokluk nedir bilmeyen İvan Dmitriç şimdi hayatını kökünden değiştirmek zorunda kalmıştı.' (Çehov A. , Bütün eserleri VIII, 2022, s. 213)

Kaynak metinde Gromov'un babasının sağlığında yaşadığı hayat ve sonrasında içinde bulunduğu durum hakkında bilgi verilmiştir. Cümleye 'прежде'(prejde) bağlacı ile giriş yapılmış ve 'при отце'(pri atse) ile devamı gelmiştir. Babasının hayatta olduğu ya da ölümüyle ilgili bilgi verilmemesine rağmen Özgül 'babasının sağlığında', Muhurcişi 'babası sağken' ve Büke 'babası sağken' olarak çeviri yapmışlardır. Burada her üç tanım da doğru olmakla birlikte, çevirmenler 'mantıksal çıkarım' yaparak metnin gidişatından bu sonuca varmışlardır. Anlamsal eşdeğerlik bakımından hedef dile uygun bir uyarlama söz konusudur.

Sonuç

Çeviride eşdeğerlik kavramı Rusya'nın önde gelen dil bilimcileri tarafından günümüze kadar farklı yorumlanmasına rağmen varılan sonucun aslında benzer olduğundan bahsedilebilir. Sonuçta yapılmak istenen çevrilen metnin okur üzerindeki etkisi ile kaynak metnin okuyucusu üzerinde uyandırdığı tüm duyguların birbirine maksimum derecede yakınlığıdır.

Belirtmek gerekir ki, Rusya'da yapılan tüm çeviribilim araştırmaları Hint-Avrupa dil ailesi çatısı altında yer alan İngilizce ve Fransızca üzerinden yapılmıştır. Fakat Türkçe dil yapısı Rusça dil yapısından tamamen farklı olduğundan, Rusya'da yapılan öneriler ve genel prensipler Türkçe diline uyarlanamamaktadır.

Kaynak metin ve çeviri metinlerin eşdeğerliği çevirmenin ana görevi olduğundan, bu kavram çeviri teorisinin esaslarından birisidir. Aynı zamanda, farklı yapısal ve anlamsal özelliklere, farklı yan anlamsal ve kültürel geçmişlere sahip dillerdeki metinlerin yorumlanması da, kuramın zorluklarından biridir. Farklı dil gruplarına mensup olan Rusça ve Türkçe için bu durum şüphesiz biraz daha karmaşık bir hal alabilmektedir.

Bahse konu nedenlerle günümüz çevirilerinde çevirmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Bir yandan kaynak metni özümseyerek yazarın vurgulamak istediği alt mesajları da ekleyip okuyucuya anlayabilecekleri şekilde çevirmek; orijinal metnin biçimsel eşdeğerliğini korumak; hem de anlamsal olarak eşdeğerliğe yakın bir aktarım yapmak durumundadırlar. Tüm bunlara dillerin yapı farklılıkları da eklenince yapılan işin fazlasıyla büyük bir özenti gerektirdiği görülmektedir.

Bu bağlamda, çalışmada ele alınan dönüşüm teorisinin tamamen hedef dilin özelliklerine, kültür yapısına ve okurun algılayışına göre şekillenebilen bir sistem olduğundan bahsedilebilir. Bu sebeple, dönüşüm teorisi kaynak metnin hedef metne aktarımı sırasında anlam eşdeğerliğini koruyacak etkili yöntemler arasındadır.

Çehov'un Altıncı Koğuş eserinin Türkçeye yapılan çevirileri içeriksel sözcüksel dönüşüm teorisine göre incelendiğinde metinlerin eşdeğer çeviri düzeyine ulaştığı gözlemlenmektedir. Çevirmenler hem orijinal metnin vermek istediği mesajları hedef dil okuyucularına başarılı bir şekilde aktarmış hem de olabildiğince orijinal metne sadık kalmışlardır. Burada en önemli unsur, dönüşüm teorisinin geniş bir

alana sahip olması ve katı kuralları içermemesidir. Nitekim bu sebeple hedef metne aktarım sırasında kullanılabilir yaygın yöntemlerden biridir sonucuna ulaşılabilir.

Kaynakça

- Akşit, G. (1994). Çeviri dillerin dili. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Azov, A. (2013). Poverjenniye bukvalisti. Moskva: İzdatelski Dom Vışşey Şkoli Ekonomiki.
- Barhudarov, L. S. (1975). Yazık i perevod. Moskva: Mejdunarodnoye Otnoşeniya.
- Çehov, A. (2020). Palata N:6. Sankt Peterburg: Azbuka.
- Çehov, A. (2022). Bütün eserleri VIII. İstanbul: Alfa.
- Çehov, A. P. (2017). Altıncı koğuş. (Y. Muhurcişi, Çev.) İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Çehov, A. P. (2019). Altıncı koğuş. (M. Özgül, Çev.) İstanbul: Can Yayınları.
- Garbovski, N. K. (2007). Teoriya perevoda. Moskva: İzdatelstvo Moskovskogo Universiteta.
- Göktürk, A. (2013). Dillerin dili. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Komissarov, V. N. (1990). Teoriya perevoda . Moskva: Vışşaya Şkola.
- Komissarov, V. N. (2002). Sovremennaya perevodovedeniye . Moskva: Ets.
- Kulemina, K. (2007). Osnovniye vidı perevodçeskix transformatsii. Vestnik, 143-147.
- Nida, E. A. (1970). Voprosi yazıkaznaniya. Moskva.
- Sdobnikov, V. V. (2019). Teoriya perevoda. Moskva: İzdatelstvo VKN.
- Tyulenev, S. V. (2004). Teoriya perevoda. Moskova: Gardariki.
- Vinogradov, V. S. (2001). Vvdeneniye v perevodovedeniye. Moskva: İzdatelstvo İnitututa Obşevo Srednogo Obrazavaniya .
- Yazıcı, M. (2005). Çeviribilimin temel kavram ve kuramları. İstanbul: Multilingual.

83. Лингвистические средства описания образа Санкт-Петербурга в творчестве современных писателей

Nurgül ÖZDEMİR¹

APA: Özdemir, N. (2023) Лингвистические средства описания образа Санкт-Петербурга в творчестве современных писателей. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1352-1360. DOI: 10.29000/rumelide.1283514

Аннотация

Целью статьи является выявление специфики образных средств, используемых при формировании образа современных Санкт-Петербурга второй половины XX – первого десятилетия XXI века в рассказах Т. Толстой, Н. Елисеева, А. Аствацатурова, Е. Колиной, А. Мелихова, Е. Чижовой, Н. Соколовской. Важнейшими средствами воплощения образа в художественном тексте являются сравнение и метафора. Возможно выделить языковые и индивидуально-авторские образные единицы. К языковым относят известные носителям языка средства, которые повторяются в нем разными авторами на протяжении многих лет. Индивидуально-авторские сравнения уникальны, не повторяются, их невозможно использовать вне того контекста, в котором они появились. В данной статье для наиболее полного исследования образов, используемых современными авторами при описании Санкт-Петербурга отбирается оба типа средств. Результаты анализа метафор и сравнений свидетельствуют о наличии общей тенденции к интеллектуализации структуры образных средств, открытой мотивированности. Сопоставление результатов с «классическим» образом города к имеющемуся ряду тем (европейский город, контраст столичной красоты и нищеты, психологическая нестабильность, климат) добавляет образы, связанные с деревней, больницей, морем, непрочностью и временностью предметного мира. С одной стороны город представлен эмоционально-оценочной, в-основном сформируется как образ продолжения традиций, заложенных Н. Гоголем, Ф. Достоевским и А. Пушкиным. Несмотря на то, что в настоящее время и в советских временах современные писатели описали о новой личности Петербурга, интеллектуальное основание города остается неизменным, что подтверждается проведенным лингвистическим анализом.

Ключевые слова: Образность, сравнение, метафора, современная проза

Çağdaş yazarların eserlerinde St. Petersburg imgesinin tanımlanmasında dilbilimsel araçlar

Öz

Makale, XX. yüzyılın ikinci yarısından XXI. yüzyılın ilk on yılları arasında yayınlanan T. Tolstaya, N. Yeliseyev, A. Astvatsaturov, E. Kolina, A. Melihov, E. Çijovaya, N. Sokolovskaya gibi çağdaş yazarların eserlerinde modern St. Petersburg imgesini oluşturan ve bu imgenin oluşumunda kullanılan metaforik imgeleri belirlemeyi amaçlar. Edebi metinlerde karşılaştırma ve metafor kullanımı bir imgeyi somutlaştırmanın en önemli araçlarından biridir. Edebi metinlerde imgeler yazarın bireysel imgeleri ve dilsel imgeler olmak üzere iki şekilde olabilmektedir. Dilsel araçlar, aktif dil kullanıcıları

¹ Arş. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Rus Dili ve Edebiyatı ABD (Ankara, Türkiye) nurgulozdemiro87@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4597-8427 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283514]

tarafından bilinir, kullanılır ve yıllar içinde farklı yazarlar tarafından tekrarlanır. Yazarların kullandığı karşılaştırmalar tekrarlanmaz, yazara özgüdür, buldukları bağlam dışında kullanılamazlar. Bu makalede, çağdaş yazarların St. Petersburg'u tarif ederken kullandıkları imgelerin çeşitliliği açısından her iki imge türü de ele alınır. Metafor ve karşılaştırmaların analizleri sonucunda edebi eserler aracılığıyla oluşmaya başlayan imgesel ve mecazi araçların yapısının açıkça çağrışımsal bir şekillenme içinde olduğu görülür. Bilinen, «klasik», geleneksel şehir imgesi ile (belli konular çerçevesinde: Avrupa şehri, şehrin güzelliği ve yoksulluğunun kontrastı, psikolojik istikrarsızlık ve iklim) karşılaştırılması sonucunda bu var olan imgelere ağaç, hastahane, deniz, maddi dünyanın geçiçliliği ve kırılmalılığı gibi yeni imgelerin eklendiği görülür. Bir yönüyle, duygusal olarak değerlendirilen şehir N. Gogol'un, F. Dostoyevski'nin ve A. Puşkin'in entelektüel geleneğinin bir temsilcisi olarak görülür. Yapılan dilbilimsel analiz sonucunda günümüzde ve Sovyetler Birliğinde farklı kimlikler kazansa da Petersburg şehrinin entelektüel kimliğinin değişmediği görülür.

Anahtar kelimeler: Imge, karşılaştırma, metafor, çağdaş nesir

Linguistic analysis of figurative means describing image of St. Petersburg in the works of contemporary writers

Abstract

The purpose of the article is to identify the specificity of figurative means used in the formation of the image of modern St. Petersburg of the second half of XX-the first decade of the XXI century in the stories of T. Tolstaya, N. Eliseev, A. Astvatsaturov, E. Colina, A. Melikhova, E. Chizhova, N. Sokolovskaya. The most important means of embodying an image in a literary text are comparison and metaphor. It is possible to single out linguistic and individual author's figurative units. The linguistic means are known to native speakers of the language, which are repeated in it by different authors over the years. Individual-author comparisons are unique, do not repeat, they cannot be used outside the context in which they appeared. In this article, for the most complete study of the images used by modern authors when describing St. Petersburg, both types of means are selected. The results of the analysis of metaphors and comparisons indicate a general trend towards the intellectualization of the structure of figurative means, open motivation. Comparing the results with the "classic " image of the city to the existing range of topics (European city, the contrast of capital beauty and poverty, psychological instability, climate) adds images related to the village, hospital, sea, fragility and temporality of the objective world. On the one hand, the city is presented as an emotional and evaluative one, which will mainly be formed as an image of continuing the traditions laid down by N. Gogol, F. Dostoevsky and A. Pushkin. Despite what modern writers have described about his new personality in the present and in Soviet times, his intellectual foundation remains unchanged, which is confirmed by the linguistic analysis carried out.

Keywords: Figurative means, comparison, metaphor, intellectualization of modern texts

Введение

В толковом словаре образы определяется как «целостные наглядные представления о реальных предметах, явлениях, свойствах, отношениях, фактах действительности» (Ожегов, 1999, с. 420). Двумя важнейшими средствами воплощения образа в художественном тексте являются сравнение и метафора. Эти средства становятся проводниками способов человеческого

познания, они свидетельствуют о специфике восприятия действительности и формируют стиль произведения, индивидуально-авторскую манеру воздействия на сознание читателя. В связи с этим сравнения и метафоры изучаются как в литературоведении, так и в лингвистике (Черемисина, 1976; Кочеткова 2004, Пашкова 2003, Крылова 2003, Хлебникова 2005 и др.). С лингвистических позиций средства образности исследовали Н. Арутюнова (1990), С. Александрова (1981), Е. Гулыга, Н. Дмитриева (2000), Л. Лебедева (1999), В. Огольцев (1978, 2001), В. Телия (1971, 1993), Н. Федосеева (1997) и др.

Выделяют языковые и индивидуально-авторские образные единицы. К языковым относят известные носителям языка средства, которые повторяются в нем разными авторами на протяжении многих лет. Индивидуально-авторские сравнения уникальны, не повторяются, их невозможно использовать вне того контекста, в котором они появились. Для наиболее полного исследования образов, используемых современными авторами при описании Санкт-Петербурга, отбираться будут оба типа средств.

Классификации сравнений и метафор

Наиболее распространенными средствами являются сравнения и метафоры. Советский и российский лингвист Майя Ивановна Черемисина отмечает, что сходство их «в том, что и то и другое позволяет охарактеризовать объект качественно иначе, чем это можно сделать прямым... способом» (Черемисина, 2006, с. 3). Однако, наряду со сходством, наблюдаются значительные различия сравнения и метафоры, проявляющиеся на уровне структуры. Исследователи, в частности, пишут, что «в отличие от двучленного сравнения, в котором приводится и то, что сравнивается, и то, с чем сравнивается, метафора содержит только второе, что создаёт компактность и образность употребления слов» (Розенталь, 1985, с. 128); «сравнение может быть эксплицитно и имплицитно, метафора же всегда является имплицитной конструкцией» (Крылова, 2013, с. 5). Таким образом, метафора – это интеллектуализированное сравнение, в котором само когнитивное действие сравнения имплицитно свернуто, и перед читателем возникает не процесс сравнения, а уже только его конечный результат. Относительно метафор существует множество классификаций, наиболее полной из них представляется классификация Г. Скляревской, которая выделяет следующие семантические виды метафор: 1) мотивированная метафора (когда перенос свойств субъекта на объект очевиден); 2) ассоциативная метафора (Скляревская, 2004, с. 61). Согласно этой классификации получаемое лексическое значение единицы именуется символом метафоры.

Структурно сравнительная конструкция состоит из четырех частей: 1) то, что сравнивается, – субъект сравнения; 2) то, с чем сравнивается, – объект сравнения; 3) оператор – связующий элемент (как, словно и др.). Однако не все сравнения состоят в результате из трех слов. Так, Майя Ивановна Черемисина пишет о необходимости включения в сравнительные обороты прилагательных, заканчивающихся на *-подобный*, *-образный* (например, *женоподобный*, *медведеобразный*) (Черемисина, 2006, с. 4), а Е. Пучкова, выделяет такие структурные типы, как аналитические формы сравнительной и превосходной степеней имен прилагательных (*более красивый, чем...*), компаративные группы с союзом *как бы*, создающим оттенок неточности, приблизительности (например: *город как бы плыл над заливом в своем отражении*) и сравнения со словосочетаниями *то же самое, таким же путём, таким же образом* в роли оператора (Пучкова, 2010, С. 73-74). Представляется возможным не согласиться с последними двумя группами (с *как бы* и с *то же самое....*), так как, несмотря на то, что здесь есть сравнение,

образности не возникает, потому что субъект и объект сравнения представлены не одними и теми же частями речи.

Интересными кажутся также наблюдения М. Ивашовой, которая предлагает выделять словообразовательные элементы, участвующие в построении сравнений на словообразовательном уровне: как суффиксы *-оват-*, *-еват-* (*жуликоватый*); суффиксы *-ат-*, *-чат-* (*змеичатый*, *стрельчатый*); суффикс *-аст-* (*глазастый*), суффиксы *-н-*, *-ск-*, *-к-*, *-инск-* (*материнский*), *-еск-*, *-ов-*; форманты прилагательных *-образн(ый)*, *-видн(ый)*, *-подобн(ый)* (*подковообразный*) (Ивашова, 2009, с. 6). Однако в данном случае остается не вполне ясным, является данная единица сравнением или метафорой, поскольку выражения удовлетворяют определениям, данным исследователями относительно метафор.

Таким образом, при анализе образных средств, используемых авторами для описания Санкт-Петербурга, формы, описанные Е. Пучковой и М. Ивашовой, были исключены из исследования.

Данные сведения о сравнении и метафоре послужили теоретическим основанием для выявления сравнений и метафор в рассказах Т. Толстой, Н. Елисеева, А. Аствацатурова, Е. Колиной, А. Мелихова, Е. Чижовой, Н. Соколовской.

Анализ материала

Рассказ Т. Толстой содержит большое количество сравнений и метафор, в-основном, это индивидуально-авторские метафоры, посвященные субъективно-чувственному восприятию города. Об этом свидетельствуют формируемые образы, основанные на переносе по цвету, материалу, форме, состоянию. Так, например, о замшелых досках у Невы автор пишет: «Стеклянные, выпуклые глаза вобрали желтый негаснущий свет морского заката, мокрый свет баркасов, шелковую зеленую гниль, живущую на досках, над краем воды» (Толстая, 2017, с. 12). Это сложная метафора, многослойная: *мох – шёлк* перенос основан на тактильных ощущениях гладкости и мягкости, это мелиоративный компонент, который нивелируется последующим словом «гниль», формируя неприятный образ скользкого, мерзкого предмета. Такое сочетание высокого и низкого очень характерно для образов Т. Толстой. Так, описывая образ мыслей жителей города, она пишет: «Никому ничем нельзя помочь, разве что жить здесь, видеть свои собственные сны и развешивать их по утру на просушку на балконных перилах, чтобы ветер разносил их, как мыльную пену, куда попало: на верхушки тополей, на крыши трамваев, на головы избранных, несущих, как заговорщики, белые флоксы – тайные знаки возрождения» (Толстая, 2017, с. 18). На основании ассоциативной метафоры (иллюзии людей, их убеждения – сны), Т. Толстая строит вторичную усложненную метафору – сны – это нижнее белье, то есть нечто скрытое, что выставлено на всеобщее усмотрение. А затем, завершая образ, создает сравнение этих снов с пеной (переходя от описания белья (мыльная пена), сравнение оказывается относимым к морской пене (город стоит у Балтийского моря). В результате в первоначально нейтральном переносе (убеждения – сны) появляется пейоративный компонент (белье) и мелиоративный (пена моря). В этом же предложении тема белого цвета продолжается – упомянуты белые флоксы, которые в климате Санкт-Петербурга распускаются к середине лета, при этом несущие их люди выглядят, «как заговорщики». Сравнение основано не соответствии цветов облику неопрятного старого города: «Или, потеряв статус столицы, Питер опустился, как дряхлеющая красавица? (Толстая, 2017, с. 15), поэтому жители с цветами ассоциируются у автора с теми, кто задумал вернуть город обратно в статус столицы. В остальных случаях наблюдается та

же система: квартира сравнивается с гнездом их пуха, слюны и скорлупок, окна – с бойницами, романтическая прогулка по крыше – с воздушной тропой (идти как по воздуху), но идущие по ней – сумасшедшие (лунатики); тучи – как грязный старый ватник, дыры в крыше – таинственные тени, а ветер играет в этом городе роль голоса смерти. В целом, Санкт-Петербург Т. Толстой показан двойко: и романтическим, и нищим.

В творчестве Н. Елисеева нет такой двойственности: Санкт-Петербург метафорически назван *сердцем*: «Главный город государства не в центре страны, а вблизи от других государств, - рассуждал Дидро, - странно, очень странно. Это всё равно как если бы сердце было расположено на кончике пальца. Все же француз. Какая точная метафора! И как она попадает в суть Петербурга – «сердце на кончике пальца!»» (Елисеев, 2017, с. 39). В сравнениях осенний город, город сравнивается с Данаей под золотым дождем, а колокольня со шпагой: «... я увидел колокольню Никольского собора, построенную Саввой Чевакинским. Она была синяя, тонкая, изящная. Мушкетерская какая-то. Она была будто выпад в небо шпаги, вот какая она была.» (Елисеев, 2017, с. 35). Однако помимо возвышенных, романтических образных средств, есть и нейтральные, например, река сравнивается с озером по размеру и незаметности течения. Сравнения построены при помощи связок: *как*, *будто* и выражения *похожая на*. Все сравнения развернутые, автор расшифровывает образы, поэтому можно сказать, что это мотивированные сравнения, подготовленные контекстом.

В рассказах А. Аствацатурова и Е. Чижовой используется распространенная метафора: Санкт - Петербург “окно в Европу” (Аствацатуров, 2017, с. 64; Чижова 2017, с. 206). Оба автора – жители Санкт-Петербурга, поэтому для них более характерно использование нейтральных средств образности и единиц с пейоративным компонентом значения. Так, горожане именуется “ордой калмыков” (Чижова, 2017, с. 207), снег на статуях – больничным халатом: “Даже голые коневоды, что на Аничковом, - и те покрылись снегом, запахнулись в больничные халаты.” (Аствацатуров, 2017, с. 71), улица – переполненной людьми маршруткой, мосты – неподвижными тушами («Мост словно успокоился, задремал, прижался тушей к Неве, перестал вскакивать, разыгрывать перед всеми ваньку-встаньку» (Аствацатуров, 2017, с. 77)); темнота за окном сравнивается с тягучей смолой («За окном мрак, похожий на расплавленный вар. (Чижова, 2017, с. 218)); встречаются экзотизмы (трамваи названы рогатыми антилопами и джейранами). Сравнения построены при помощи связок: *как*, *словно* и выражения *похож(ий) на*.

Средства образности в рассказе Е. Колиной представляют собой отсылки к известным прецедентным именам и в целом имеют положительную коннотацию с оттенком иронии. Город сравнивается с полянкой, на которой живет Винни Пух и его друзья: «Питер устроен как Пухова Опушка – все-все-все друг с другом знакомы» (Колина, 2017, с. 98); с ковчегом: «У нас здесь представлены все варианты жизни; Толстовский дом, как Ноев ковчег, - есть всё » (Колина, 2017, с. 100).

В творчестве А. Мелихова образы связаны с деревенским бытом. Так, мусорную кучу он сравнивает с пестрой праздничной толпой, булыжную мостовую с семечками подсолнуха, медные скульптуры «увешаны тиной», прожекторы – «горящие глаза», а элементы декора на фасаде – болячки: «У центрального входа в Двенадцать родимых коллегий гордые ордена на трезиниевском фасаде теперь кажутся мне кровавыми болячками» (А. Мелихов, 2017, С. 159-160). Автор сознательно отходит от традиционных сравнений и отсылок к «столичному прошлому» города.

Рассказ Н. Соколовской содержит большое количество сравнений, связанных с описанием Санкт-Петербурга как европейского города, на что указывают сравнения дома со средневековым рыцарским замком (Соколовская, 2017, с. 495), дворов-колодцев – с музыкальной шкатулкой, проспекта – с Елисейскими полями. Меньшую часть составляют ассоциативные образы: «Январский город был похож на корабль, схваченный льдом» (Соколовская, 2017, с. 490) «Но каково жить, словно на корабле в Ледовитом океане, да еще в бурю!» В бурю, в наводнение Петербург палил из пушек как терпящий бедствие корабль. Сейчас пушечную пальбу заменяли редкие глухие звуки падения с крыш снеговых глыб» (Соколовская, 2017, с. 491); «похожий на пенал, медленный и скрипучий дореволюционный лифт, который, кстати, застала и я» (Соколовская, 2017, с. 492). Сравнения построены при помощи связок: *как, словно* и выражения *похожий на* (5). Исходя из этого можно сказать, что автор не настаивает на точности своих образов, подчеркивая их субъективность.

Результаты анализа материала

Общая таблица результатов анализа сравнение и метафор, посвященных описанию Санкт-Петербурга последних лет свидетельствует о том, открытых образов в описании города гораздо больше, чем метафорических (Табл. №1, №2).

Табл.1

Сводная таблица результатов анализа метафор

Часть города	С чем сравнивается	Символ метафоры	Тип метафоры
Город	Окно (2 раза)	Порт. Выход в море	Нейтральная мотивированная
Город	Сердце на кончике пальца	Культурный центр, памятник истории	Мелиоративная ассоциативная
Жители	Орда, мясники	Люди низкой культуры, не ценящие личностное, индивидуальное начало	Пейоративная мотивированная
Ордена	Кровавые болячки	Сходство по цвету и внешнему виду, политический подтекст	Пейоративная мотивированная
Мостовая	Кольчуга	Состоит из маленьких круглых частей, и защищает	Нейтральная мотивированная
Климат летом	Ад	Высокая температура и тяжелый климат	Пейоративная ассоциативная
Ветер	Смерть	Ощущение опасности	Пейоративная мотивированная
Сны	Белье	Часть внутренней жизни человека	Нейтральная ассоциативная
Окна дома	Бойницы	Маленькое окно	Пейоративная мотивированная
Квартира	Хижина поросенка, гнездо	Непрочная	Пейоративная мотивированная

Доски у реки	Шелк и гниль	Мягкость, блеск материала	Пейоративная мотивированная
Крыши	Воздушные тропы	Высота и опасность экскурсий	Мелиоративная мотивированная

При этом ассоциативная метафора в два раза меньше использована по сравнению с мотивированной (4 к 9), что свидетельствует о сознательном подборе образов, имеющих исторический, политический или культурологический подтекст. В то же время, обращает на себя внимание оценочное соотношение: мелиоративных метафор всего две, тогда как пейоративных 7, нейтральных 4. Это подтверждает сохранение традиции описывать Санкт-Петербург как в целом неприятное, не располагающее к счастливой жизни место.

Табл.2

Сводная таблица результатов анализа сравнений

Часть города	С чем сравнивается	Основание сравнения	Тип сравнения
Город	Дряхлеющая красавица	Старость, дряхлость	Связующий элемент: как
Город	Пухова Опушка	Маленькое место, где вокруг домики друзей	Связующий элемент: как
Город	Корабль (2 раза)	Построен на реке, город-порт	Связующий элемент: похож на
Лестница	Пенал	Прямоугольная форма, дверь открывается так же	С прилагательными: похожий на
Медь на памятниках	Тина	Цвет (медь, окислившаяся на воздухе)	Компаративные группы с союзом: как бы
Мостовая	Семечки подсолнуха	Цвет и форм	Связующий элемент: как
Лучи прожекторов	Глаза мира	Торжественность, опасность, пристальное внимание	Связующий элемент: словно
Мусорная куча	Праздничная толпа	Разноцветность, пестрота	Связующий элемент: как
Мрак (ночь в городе)	Вар (смола)	Черный цвет, тяжесть	С прилагательными: похожий на
Сны	Пена	Неуловимость, неустойчивость, быстро исчезает без следа	Связующий элемент: как
Осень в городе	Золотой дождь с картины с Данаей	Цвет, отчасти – форма березовых листьев, похожих на монеты	Связующий элемент: Как
Река	Озеро	Размер	С прилагательными: похожая на
Улица	Маршрутка	Теснота	Связующий элемент: как
Проспект	Поток	Быстрое движение	Связующий элемент: похож на
Большой проспект	Елисейские поля	Широта и долгота, европеизированность	С прилагательными: похожий на

Мост	Туша	Тяжесть	Связующий элемент: Словно
Фонтаны	Свет	Солнце просвечивает сквозь воду	Связующий элемент: Как
Троллейбус	Антилопа	Форма троллейбусных усов, похожая на рога	Связующий элемент: Как
Колокольня	Шпага	Смелость, острота, вызов	Связующий элемент: будто
Тучи	Ватник	Цвет, объем	Связующий элемент: Как
Дом	Ноев ковчег	Все что нужно есть, запасы, вокруг враждебная среда	Связующий элемент: Как
Дом	Рыцарский средневековый замок	В городе много каналов, дом как будто окружен рвами с водой	Связующий элемент: похож на
Дворы Капеллы	Музыкальная шкатулка	Замкнутость, звуки музыки	Связующий элемент: похожи на
Люди	Заговорщики	Походка человека	Связующий элемент: Как
Дыра в крыше	Таинственная тень	Романтизация обыденности	Кажутся +Т. падеж
Тематика размышлений и тем писателей	Дождь (морозящая паутина)	Мрачные темы, печальные концовки романов и повестей, безысходность и серость	Связующий элемент: как

Исходя из полученных данных, зооморфное сравнение встретилось один раз, антропоморфные – два раза (дряхлающая красавица, праздничная толпа), сравнений частей города с предметами обихода – четыре (пенал, шпага, ватник, музыкальная шкатулка), с кораблем – два раза, одно сравнение с таинственной тенью; сравнения с реалиями, отсылающими к иным культурным объектам - пять раз. Остальные единицы относим к объектам природы – девять сравнений (тина, семечки, пена, озеро, вар, поток, туша, свет, дождь).

Метафор, основанных на словообразовательных компонентах, в текстах не встретилось, потому что они не дают точности и яркости, необходимой для художественного стиля. Сравнений встретилось больше, чем метафор (70 % к 30%), что также свидетельствует о желании автора указать на причины сравнения.

Выводы

Подводя итоги анализа образных средств в творчестве популярных современных авторов, можно сказать, что Санкт-Петербург описывается преимущественно в образах обнищавшей столицы, европейского города, больницы, деревни, а также при помощи сравнений и метафор, связанных с морем. Все остальные средства не столь частотны и являются исключениями. Описывая город, авторы опираются на мотивированные средства образности, используя исторический и культурный потенциал Санкт-Петербурга. Ассоциативные метафоры редки, так как не являются средством интеллектуализации прозы, необходимой при описании столь сложных объектов культуры. С эмоционально-оценочной стороны город представлен в-основном пейоративными средствами в продолжение традиций, заложенных Н. Гоголем и Ф. Достоевским. Компонент

романтизации и возвышенного представления, заданный А. Пушкиным, хоть и утратил часть своего влияния, но продолжает существовать, обогащая образ. Можно предположить, что в связи с современным ремонтом зданий, пришедшим на смену периоду пост-советской разрухи, мелиоративный компонент в скором времени может восстановить свое влияние. Подобные колебания в соотношении компонентов описания Санкт-Петербурга наблюдаются на протяжении всей его истории, однако их интеллектуальное основание остается неизменным, что подтверждается проведенным лингвистическим анализом.

Список литературы

- Ивашова, М. (2009). *Структурно-семантические особенности сравнительных конструкций во французском и русском языках в их сопоставлении* (на материале художественных переводов): Автореф. дис. ... к. филол. н. М.
- Кочеткова, Е. (2004). *Языковые средства выражения негативной оценки мира и человека в поэзии Игоря Северянина*: Автореф. дис. ... к. филол. н. Хабаровск.
- Крылова, М. (2013б). «Как рыба в воде» (Устойчивые сравнения: традиции и трансформации). *Русская речь*. № 5. 58-64.
- Крылова, М. (2003). *Разноуровневые средства выражения сравнения, их функции в языке поэзии и прозы И.А. Бунина и С.А. Есенина*: Автореф. дис. ... к. филол. н. Ростов-на-Дону.
- Ожегов, С. (1999). *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. М.: Азбуковник.
- Пашкова, Е. (2003). *Компаративные единицы в когнитивном аспекте в произведениях Л.Н. Толстого и И.А. Бунина*: Автореф. дис. ... к. филол. н. Воронеж.
- Пучкова, Е. (2010). *Сравнительные конструкции в научных текстах (к постановке проблемы)*. *Ученые заметки ТОГУ*. Т. 1. № 2. 71-74.
- Розенталь, Д. (1985). *Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя*. М.: Просвещение.
- Скляревская, Г. (2004). *Метафора в системе языка*. 2-е изд., стереотипное. СПб.: Филологический факультет СПбГУ.
- Хлебникова, М. (2005). *Сравнительные конструкции и их синонимика в русском и английском языках*: Автореф. дис. к. филол. н. Ростов-на-Дону.
- Черемисина, М. (2006). *Сравнительные конструкции русского языка*. Отв. ред. К.А. Тимофеев. М: Комкнига.
- Шубина, Е. (Ред.) (2017). *В Питере жить: от Дворцовой до Садовой, от Гангутской до Шпалерной*. Личные истории / Сост. Наталия Соколовская, Елена Шубина. М: Издательство АСТ.

84. Türk - Rus dili ve kùltüründe *tuz*

Sevda NASRADINLI BAHAR¹

APA: Nasradınlı Bahar, S. (2023) Türk - Rus dili ve kùltüründe *tuz*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1361-1375. DOI: 10.29000/rumelide.1283693

Öz

Kùltür, insanlığın bilgi birikiminin “kara kutusu” gibidir. Tarih boyunca bir toplumun kùltür hazinesi içinde saklanan her şey onun dili ve düşüncesine yansır. Kùltürün kendi temsili esnasında kullandığı en önemli aracı dildir. Bu nedenle dil ve kùltür arasındaki yakın ilişki, araştırmacılar için her zaman ilgi çekici konulardan biri haline gelmektedir. Çünkü dil ve kùltür incelemeleri tarih, coğrafya, politika, din, ekonomi, sanat, edebiyat, psikoloji, yaşam tarzı gibi pek çok alandaki bilgi birikimini ortaya koyar. Araştırma konusu olarak seçilen kavram sözcük tuzdur. Tuz, hayati önemi olan ve insan hayatının devam ettirilmesi için gereksinim duyulan en önemli maddelerden biridir. İnsanlık eski zamanlardan bu yana yaşamın her alanında tuzdan faydalanır. Bu çalışmada, Türk-Rus dili ve kùltüründe tuzun öneminin araştırılması amaçlanmaktadır. Tuz kavramı Türk ve Rus toplumunun maddi, manevi değerleri, inanışları bağlamında ele alınacaktır. Ayrıca tuz sözcüğünün geçtiği deyim, atasözlerine de yer verilecektir. Araştırma neticesinde Türk ve Rus toplumlarının dil, kùltür ve düşünce dünyasında tuzun yeri belirlenecektir. Ayrıca her iki toplumun dili ve kùltürü ekseninde tuza ilişkin kanaatlerde benzerlik ve farklılıklar ortaya konulacaktır. Araştırma yöntemi karşılaştırma kùltürdilbilimidir. Kùltürdilbilim yöntemine ilişkin teorik bilgilere, uygulamalara ve değerlendirmelere yer verilecektir.

Anahtar kelimeler: Tuz, Türk kùltüründe tuz, Rus kùltüründe tuz, deyimlerde tuz, atasözlerinde tuz

Salt in Turkish and Russian languages and cultures

Abstract

Culture is like the “black box” of human knowledge. Everything that has been preserved in the cultural treasure of a society throughout history is reflected in its language and thought. The most important tool used by culture during its representation is language. Thus the close relationship between language and culture is always an interesting topic for researchers. Because language and culture studies reveal knowledge in many fields such as language, culture, history, geography, politics, religion, economy, art, literature, psychology, and lifestyle. The concept chosen as the research topic is the word salt. Salt is one of the most important requirements that are vital and needed for the continuation of human life. Humanity has benefited from salt in every aspect of life since ancient times. This study aims to investigate the importance of salt in the Turkish-Russian language and culture. The concept of salt will be discussed in the context of material and spiritual values and beliefs of Turkish and Russian society. Also, idioms and proverbs will be included. The result of the research, the place of salt in the language, culture and thought world of Turkish and Russian societies will be determined. Furthermore, similarities and differences in opinions about salt will be revealed on the

¹ Öğr. Gör., Milli Savunma Üniversitesi, Kara Harp Okulu, Yabancı Diller Bölüm Başkanlığı (Ankara, Türkiye) snbahar@kko.msu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1067-3554 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283693]

axis of the language and culture of both communities. His research method is comparative cultural linguistics. Theoretical information, applications and evaluations of the method of cultural linguistics will be included.

Keywords: Salt, salt in Turkish culture, salt in Russian culture, salt in idioms, salt in proverbs

Giriş

İnsan hayatta kalmak için bazı maddelere gereksinim duyar, bu nedenle tarih boyunca insanlık bazı maddelerin ekseninde yol alır. Tuz bu maddelerin başında gelir. Böylesine hayati öneme sahip bu maddenin toplumların yaşamının pek çok alanına etki etmesi de kaçınılmazdır. Tuzun hayatımızdaki yerini anlayabilmek için insanlığın düşünce ve eylem dünyasını araştırmak gerekir. Düşüncemize yön veren kavramlar sadece zihne özgü sorunlar değildir. Onlar en sıradan detaylara kadar bizim gündelik faaliyetlerimize de yön verir. Algıladığımız şeyi, dünyada yolumuzu bulma tarzımızı ve diğer insanlarla ilişki kurma biçimimizi kavramlar yapıya kavuşturur. Bu nedenle kavram sistemimiz gündelik gerçekliklerimizi tanımlamakta merkezî bir rol oynar (Lakoff ve Johnson, 2015: 27).

İnsan, dokunduğu her yere izini bırakır ve tarih boyunca edinilen tüm birikimlerin izlerini nesillere taşıyan, aktaran yine kendisidir. Bu nedenle insanlığın bilgi birikimini aktarmasını sağlayan dil, kültür, tarih alanlarındaki çalışmalar titizlikle yürütülmelidir. Dil ve kültür arasındaki çok yakın bir ilişki vardır. Düşünceyi bir kaba benzetecek olsak bu kabı dolduran madde kültür, kabın taşıyıcısı insandır. Dilin bu ilişki içerisindeki rolü, kabın şekli ile ifade edilebilir. Yani kültür temsilini sağlamada insanı ve dili bir araç olarak kullanır. Aralarındaki yakın bağ nedeniyle dil-kültür araştırmaları dünya üzerindeki pek çok bilim insanının çalışmalarına konu olmuştur. W. Humboldt, K. Fossler, İ. A. Boduen de Courtaine, Levi Strauss, Saphir-Whorf tezi ile bilinen Edward Saphir ve B.L. Whorf; Rusya’da A. A. Şahmatov, Yu. M. Lotman, A. A. Potebnya, N. M. Şanskiy, A. İ. Kuprin, V. A. Maslova, V. N. Teliya, V. V. Vorovyev, Yu. S. Stepanov, V. V. Krasniñ, N. F. Alefirenko, N. D. Arutyunova dil ve kültür arasındaki bağı farklı yönleriyle incelemiştir. Türk dünyasında dil-kültür çalışmaları Kaşgarlı Mahmut, Yusuf Has Hacib, Bahaeddin Ögel, İbrahim Kafesoğlu, Pertev Naili Boratav, Mehmet Kaplan gibi önemli bilim insanlarının çabalarıyla ön plana çıkmıştır.

Dil-kültür etkileşimini ele alan dilbilimcilerin başında Wilhelm Humboldt gelir. Alman dilbilimci, dil ve kültür arasındaki etkileşimi “Bir halkın ruhsal bireyselliği ile dilinin şekli öylesine birbirleriyle kaynaşmıştır ki, bunlardan biri verilse, diğeri ondan bütünüyle çıkarsanabilir. Çünkü intellektualite ve dil ancak karşılıklı olarak birbirine uygun düşen biçimlere izin verirler ve bunların gelişmesine yardımcı olurlar. Dil sanki ulusun ruhunun dış görünüşüdür, dil ulusun ruhu ve ruh da ulusun dilidir” (Humboldt, 1988:46) şeklinde ifade eder. Onun dili geçmiş ve gelecekte bağımsız görmeyen ve kültürün merkezine alan bu düşüncesi, kendisinden sonra gerçekleştirilecek dil-kültür çalışmalarının önünü açar.

Dil, kültürden bağımsız düşünülemez. Mehmet Kaplan, dil ve kültür arasındaki bağ nedeniyle dilin tek başına ele alınamayacağını, dil araştırmalarının kültürle ilişkilendirilerek ele alınması gerektiğinin altını çizer:

“Kültür eserleri, dilin belli bir yer ve anda donmuş şekilleridir. Bu bakımdan onların abidelerden farkları yoktur. Kütüphaneler dil abidelerini toplayan müzelerdir. Dil, bir kap olduğuna göre onlara “duygu, düşünce, hayal müzeleri” demek gerekir. Biz eskiden yaşamış insanların hayat tecrübelerini, inanç ve değerlerini bu eserlerden öğreniriz. Aslında dili hem şekil hem muhtevasıyla inceleyen filolojinin gayesi, insan kültürünü tanımdır. Fakat bu görüşe ancak dil ile kültür arasındaki bağlantıyı görenler ulaşabilirler” (2014:144).

V. N. Teliya, dil-kültür arasındaki sıkı bağı “Kültür bir toplumun kendine özgü tarihi anılarıdır. Dil ise sadece geçmiş ve günümüz nesilleri arasındaki diyalogu değil, günümüz ile gelecek nesiller arasındaki diyalogu da geliştirerek aşamalı/kümüli yapısı sayesinde kültürü korur” (Sabitova,2013:8) diye ifade eder.

XX. yy.’da dil ve kültür arasındaki bağı sistematik bir yaklaşımla ele alınması çabası, kültürdilbilim adlı disiplinin ortaya çıkmasını sağlar. Kozan, kültürdilbilim inceleme yöntemlerinin artsüremli, eşsüremli yapısal, tarihi, tipolojik ve karşılaştırmalı (2014: 17) olarak yürütüldüğüne dikkat çeker. Araştırma konusu olarak seçilen *tuz*, Türk ve Rus dil-kültür ikilisi bağlamında ele alınacaktır, araştırma yöntemi karşılaştırmalı kültürdilbilimin yöntemlerine dayanmaktadır.

Kültürdilbilimsel bir terim olarak *konsept*, Rus dilbilimcilerinden S. Askoldov-Alekseyev tarafından 1928 yılında ilk kez kullanılmıştır. Terim, G.M. Alimjanova’nın *Karşılaştırmalı Kültürdilbilim* kitabında pek çok bilim insanı tarafından tanımlanmıştır;

- D. Lihaçev’e göre; “konsept, dil taşıyıcısının kişisel, mesleki ve toplumsal tecrübesinin süzgecinden geçmesiyle ortaya çıkan olguyu yansıtan ve yorumlayan soyut bir düşünsel birim”dir.
- Yu. Stepanov’a göre konsept “bir yolla insanın zihinsel dünyasına giren kültür, konsepttir. Bu insan bilincindeki bir pıhtı gibidir. Diğer bir yandan insanın, (sıradan insan kültürel değerlerin yaratıcısı değildir) bir şey vasıtasıyla kültüre dahil olması ve bazı durumlarda kültürü etkilemesi de konsepttir.”
- V. Maslova’ya göre ise “Konsept, insan düşüncesinin söze dökülmesi ve alanlara göre bir yapıya sahip olan insan deneyiminin en küçük birimidir. Bunlar, bilgilerin işlenmesi, saklanması ve aktarılması için temel birimlerdir” (2016: 93-95)

Konsept; toplumsal bellekte geçmişten bu yana yığılarak saklanan kültürel birikimi bireylerin zihnine aktarmaya yarayan, onlara toplumsal değer yargıları çerçevesinde düşünce kalıpları sunan en küçük birimdir. Çalışma konseptimiz “tuz”dur, bu madde gündelik yaşamdaki kullanımının yanı sıra farklı kullanım alanları ile hayatımızın geneline etki edecek güçte olduğundan seçilmiş ve dil-kültür bağlamında ele alınmıştır.

Tuzun maddi özellikleri

Bir asitle bir bazın tepkimeye girmesi neticesinde meydana gelen ve kimyasal bir madde olan tuz, kadim zamanlardan bu yana geniş kullanım alanıyla insan hayatının vazgeçilmezleri arasında yer alır.

Tuz, insanlık kültürüne pek çok yönüyle etki eden, iz bırakan bir maddedir. Michigan, St. Clair Diamond Kristal Tuz Şirketi tarafından 1920’li yıllarda yayınlanan broşürde tuzun kullanım alanlarını şu şekilde sıralanır: haşlanan sebzelerin parlak rengini korumak; dondurmaya dondurmamak; kremayı daha hızlı çırpma; kaynar sudan daha çok ısı elde etmek; pası temizlemek; bambu mobilyaları temizlemek; çatlakları kapatmak; kumaştaki lekeleri çıkarmak; mumların damlamasını engellemek; kesilen çiçeklerin taze kalmasını sağlamak; zehirli sarmaşığı öldürmek ve hazımsızlık, burkulma, boğaz ağrısı ve kulak ağrılarını dindirmek... (Kurlansky, 2003: 12) Broşürde sıralanan özelliklerinin dışında tuz, yaşam alanlarının belirlenmesi, kışın buzlanan yolların çözülmesi, sabun üretimi, kumaşların boyasının akmasını önleme gibi pek çok maksatla kullanılır.

Tuz, en bilinen özelliğiyle tat verir; besinlerin tadını belirlemede ve yenilebilir hale getirilmesinde kullanılır. Beslenmedeki yeri bakımından değerlendirilecek olursa tuz, insan bedeninin belirli oranlarda ihtiyaç duyduğu mineralleri içermesi özelliğiyle önemli bir madde olarak karşımıza çıkar.

Tuz korur, besinlerin ömrünü uzatır. Tuzun yaygın olarak bilinen bir diğer özelliği koruyucu olması, çürümeyi önlemesidir. Türkçeye İtalyancadan geçen *salamura* sözcüğü, Kamusi Türki'de “peynir ve balık gibi şeylerin bozulmamak için yatırıldıkları tuzlu su” anlamıyla tuzun koruma özelliğini doğrudan aktarır.

Tuzun bozulmayı önleme özelliği besinlerle sınırlı değildir; tuz, çok eski zamanlarda Antik Mısır'da, bazı Asya toplumlarında (örn. Altay Türklerinde) hatta Osmanlı döneminde bile besinlerin yanı sıra ölü bedenlerin çürümelerini engelleme yani mumyalama maksadıyla kullanılmıştır².

Tuz temizler, iyileştirir. Hayatın pek çok alanında önemli yeri olan tuz; temizleme, dezenfekte etme ve tedavi etme özelliği ile insanlığa hizmet eder. Adshhead, *Salt and Civilization* (Tuz ve Medeniyet) adlı eserinde tuzun iyileştirme yönüne dikkat çeker:

“Tuz eski dönemlerdeki tedavi yöntemlerinin hemen hemen tamamında önemli bir rol oynamıştır. Suriye’de Nesturî mezhebine ait, temelleri Hipokrat’a kadar giden bir tıp kitabında, tuz açıklanırken “mide için iyidir ve kan kaybından bayılanları iyileştirmede Kapadokya tuzu iyi gelir” gibi bilgiler yer almaktadır. Benzer olarak geleneksel Hint tıbbında da tuzdan söz edilmektedir. M.Ö. 10. yüzyılda tuzun kullanılabilceği yerlerin uzun bir listesi vardı: Ağrı kesici, kusturucu, dezenfektan vb. Aynı şekilde sağlık alanında Çinliler de tuzu böbrekleri beslediği için kullanılmasını önermişlerdi. Buna göre böbrekler kemikleri ve ilikleri güçlendirir, ilikler ise ciğerlere destek olur” (Aktaran: Avcı, 2003:39).

Tuz, üremeye etki eder. Psikanalist ve nörolog Ernest Jones, 1912 yılında kaleme aldığı makalesinde tuzun doğurganlığın simgesi olduğunu öne sürer. Jones, bu görüşünü tuzlu suda yaşayan balığın karada yaşayan hayvanlardan çok yavrulaması ile izah eder (Ernest 1923: 122).

Tuz; zenginliktir, gücün sembolüdür. Eski zamanlardan bu yana elinde tuz kaynaklarını bulunduran toplumların elinde tuz “beyaz altın”a dönüşmüştür. Eski Yunan’da, Romalılarda, Çin’de ve Mayalarda tuz vergilendirilerek ülke için gelir sağlanmıştır. Çin’de M.Ö. XII. yüzyıla ait tuz vergisinden söz eden metinler mevcuttur. Rus tarihçi Gumilyev, Türkçeye *Hunlar* (*История народа хунну-İstoriya naroda hunnu*) adıyla çevrilen eserinde Hunların gelir kaynağının demir ve tuz olduğunu belirtir (1997: 69). Tuz gelir sağlama özelliğiyle tarih boyunca yönetimleri güçlendirir ya da sıkıntıya düşürür.

Tuzun gelir kaynağı olması, onun satışının, temininin kanunlarla³ belirlenmesinin önünü açarken onun maddi gücünden mahrum kalan ülkelerin ekonomik sarsıntılar yaşamasına dahi sebep olabilir. Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemine doğru başlıca gelir kaynaklarından olan damga, alkollü içki, balık avı, tütün, ipek ve tuzdan alınan vergilerinin Düyûn-i Umumiye’ye aktarılması ülkeyi ekonomik yönden bir darboğaza sokmuştur.

Tuzun iktidarın önemli gelir kaynaklarından biri olmasının örneklerine Fransa’da rastlamak mümkündür. Ağdemir, *XVI. yüzyıl Fransa’sında Vergiler ve Vergi İsyamları* adlı çalışmasında Fransa odağında tuzun bu maddi gücüne dikkat çeker. Fransa için önemli olan diğer bir vergi tuz üzerinden

² Detaylı bilgi için bakınız. EFE, Z. (2011). *Anadolu Türk Kültüründe Mumyalama*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, İzmir/Türkiye.

³ Tuzun temini ve satışı çok eski dönemlerden bu yana devlet kontrolünde kanunlarla belirlenerek gerçekleştirilir. 28/02/1337 (1917) tarihli ve 26 sayılı *Tuz Resmî Kanunu*; 11/12/1936 tarihli ve 3078 sayılı *Tuz Kanunu*, tuzun kullanımı ve satışını düzenleyen hukuki düzenlemelerdendir.

alınan *gabelle*'ydi. Fransa'nın bazı bölgelerinde krallık tuz üretim tekeline sahipti, aynı zamanda tuz satışı kontrol ediyordu. Bretagne ve güneybatıda krallığın tekelinin dışında üretim yapılmaktaydı, buralardaki tuz vergilemeye tabi değildi veya indirimliydi. Krallığın kontrolü kuzey ve merkez bölgelerde güçlüydü. Tuz krallık ambarlarına (*greniers a sel*) getirilerek buradan dağıtılmaktaydı. Tüccarlar satacakları tuzu krallık ambarlarından vergilendirilmiş şekilde almaktaydılar. Krallık yasadışı satışı engellemek için herkesin ortalama ihtiyacı kadar tuzu krallık ambarlarından almasını zorunlu tutmuştu (2017: 146). Fransa'da tuza konulan bu vergi, dönemin Fransa Krallığının idari şekillenmesine etki edecek denli güçlüdür; öyle ki Krallığın idari birimlere ayrılmasına etki eder.

Tuzun ülkelerin yanı sıra kişiler için de ekonomik bir önemini olduğunu Roma tarihinden öğreniyoruz. Tuz, Romalı askerlere maaş olarak verilmiş; tuz dağıtımı olarak yapılan bu ödemenin Latincedeki adı "*salarium*" olarak tarihe geçmiştir. Sözcük İngilizcedeki "*tuz*" anlamını kaybederek sadece "*ücret/maaş*" anlamına gelen "*salary*" kelimesinin ortaya çıkmasına neden olmuştur bu sözcük, Latince *salarium*'dan gelmektedir (Gürsoy-Naskali 2004: XI-XII).

Tuz, yaşam alanlarının belirlenmesinde etkili olacak ölçüde önemli bir maddedir. Çok eski zamanlardan bu yana insanlar tuz kaynaklarına yakın olan yerlerde yaşamayı tercih etmiş, göç yollarını belirlerken tuz kaynaklarına yakın yerleri gözetmiştir. Bu durum şehir, bölge adı gibi yerleşim alanlarının adlarını incelenmesiyle kavranabilir. Yer adlarının dile yansımalarını inceleyen *toponomi*⁴ çerçevesinde yapılacak çalışmalar, toplumların tuzla bağının ne boyutta olduğunu gözler önüne sermektedir.

Maddi nitelikleri ile değerlendirilecek olursak tuz; arındırma, iyileştirme veya diğer özellikleriyle insanlığın yaşadığı her yere izini, tadını ya da adını bırakmış bir maddedir.

Tuzun manevi özellikleri

Tuz, maddi olduğu kadar manevi özellikleriyle de hayatımızda yer tutar. Bazen maddi sebeplerin tetiklediği olaylar, bazen eskilerden gelen bir inanış ya da gelenekte tuzun manevi yönden etkilerinin izlerini yakalamak mümkündür.

Tuz, bazı toplumlar için başkaldırının sembolüdür. M.K. Gandhi (1869-1948) Britanya'nın ülkesine uyguladığı tuz vergisine direniş amacıyla 1930 yılının Mart ve Nisan aylarında başlattığı ve tarihi kaynaklara *Tuz Satyagraha*'sı (Salt March) ya da *Tuz Yürüyüşü* olarak geçen sivil itaatsizlik eyleminde tuzu halkı için bir sembole dönüştürmüştür. O dönemde Hindistan'ı istila etmiş İngiliz yönetimi, tuzu maddi bir güç olarak elinde bulundurmak için tuz üretimini yasaklamıştır. Gandhi, direnişine sembol olacak tuzu üretmek için bir tas dolusu deniz suyunu buharlaştırmış ve tuz elde etmiş, ardından da bu tuzu ayakları ile çiğnemiştir (Pletcher, 2022). Gandhi'nin bu eylemi ile tuz, maddi özelliğinden doğan değerini aşarak manevi anlamların yüklendiği bir maddeye dönüşür.

Mitolojide tuz, deliliğin sembolüdür. Yunan mitolojisinde yer alan bir efsaneye göre Truva savaşına katılmak istemeyen Odysseus orduya alınmamak için tarlaya tuz eker, deli taklidi yapar:

⁴ N.İ. Nadejdin, kısaca yer adlarını inceleyen bilim dalı olarak adlandırabileceğimiz toponomi çerçevesinde yapılacak çalışmaların önemini şu sözlerle vurgular: "...Yer adları bize kadim dönem eserlerinden ya da Orta Çağ yazarlarından daha çok bilgi verir. Halkın tarihini abartmadan ve değiştirmeden gözler önüne serer. Vatan dilinde yalan yoktur. Hiçbir şey hesap edemez, hiçbir şey düşünemezsin. Adlar zamanla dil, kültür, gelenek-göreneklerin değişmesine bağlı olarak anlamını yitirse de kadim dönemlerdeki anlamını bilmek, öğrenmek halkın maneviyatını zenginleştirir." (Aktaran: Aktay&Aktay, 2021: 482).

Palamedes, Helene kaçırılınca akrabası Menelaos'u avutmaya çalışır, kadını barışçı yollarla geri almak için Troya'ya elçi gider. Bu çabalar sonuç vermeyip Akha ordusu hazırlık yapmaya başlayınca, Menelaos'la birlikte Odysseus'u çağırılmaya giderler. Ama kurnaz yiğit savaşa gitmek niyetinde değildir, delilik taslar: Bir tarlada sabana bir öküzle bir eşek koşmuş, toprağa tuz ekmektedir. Palamedes düzeni anlar, Odysseus'un gerçekten deli olup olmadığını denemek için oğlu küçük Telemakhos'u sabanın önüne atar. Odysseus da sabanı hemen durdurmakla deli olmadığını açığa vurmuş olur. (Erhat 2007: 232)

Tuz, din ve inanışlarda önemli yer tutar. Dini kaynaklarda tuzun ilahi iradenin sunduğu bir nimet olarak kabul edildiğine ilişkin ifadeler yer alır. İncil'in Levililer bölümünün 2:13'üncü kısmında "*Bütün tahıl sunularımı tuzlayacaksınız. Tanrı'nın sizinle yaptığı antlaşmayı simgeleyen tuzu tahıl sunularından hiç eksik etmeyeceksiniz. Bütün sunulara tuz katacaksınız*" ifadesine yer verilir. Bu inanışın özünde tuz, maddi ve manevi değerlerle yüklü bir madde olarak tanımlanır. Dini bağlamda ele alındığında tuz lanetlenmenin sembolüdür. Lut kavminin helak oluşunda tuzun gücünü görmek mümkündür; Tekvin'de Rabb'e karşı günahkâr olan Lut'un karısının tuzdan bir kayaya dönüştüğü anlatılır. Melekler Lût'a şehri harap edeceklerini, aile fertlerini alıp burayı terk etmesini bildirirler. Lut ağır davranınca melekler karısını ve iki kızını şehrin dışına bırakırlar; onlara arkalarına bakmadan dağa kaçmalarını tembih ederler. Lut onlara "Ben kulunuzdan hoşnut kaldınız, canımı kurtarmakla bana büyük iyilik yaptınız. Ama dağa kaçamam. Çünkü felaket bana yetişir, ölürüm" (Tekvin, 19) diye cevap verir. Ardından gelişen olaylar Tekvin'de şu şekilde aktarılır:

Adamlardan biri Lut'a, "Peki, dileğini kabul ediyorum" dedi, "O kenti yıkmayacağım. Çabuk ol, hemen kaç! Çünkü sen oraya varmadan bir şey yapamam". Bu yüzden o kente Soar adı verildi. Lut Soar'a vardığında güneş doğmuştu. RAB Sodom'la Gomora'nın üzerine gökten ateşli kükkürt yağdırdı. Bu kentleri, bütün ovayı, oradaki insanların hepsini ve bütün bitkileri yok etti. Ancak Lut'un peşi sıra gelen karısı dönüp geriye bakınca tuz kesildi (21- 26).

İslamiyet'te de tuzun yok edici özelliğinin altı çizilir. Kuran-ı Kerim'de içinde tuz sözcüğü geçen ayetlerde onun yakıcı ve öldürücü özelliğine değinilir; biri tatlı biri tuzlu suya sahip iki denizin birbirine karışmamasından insanlığın ders alması öğütlenir;

Ve iki denizi serbest bırakan O'dur; biri lezzetli ve tatlı, diğeri tuzlu ve acı. İkisinin arasına berzah (engel) kıldı. (Böylece onları) engelleyerek (birbirine karışmalarına) mani oldu. (Furkan Suresi 25/53)

Ve iki deniz müsavi (eşit) olamaz. Bu lezzetli, tatlıdır. Susuzluğu gideren, içimi kolay olandır. Ve bu (diğeri) tuzludur, acıdır. Hepsinden taze et yersiniz. Ve giyeceğiniz (takacağınız) süs eşyası (inci, mercan) çıkarırsınız. Ve onun fazlından istemeniz için onda (suyu) yarıp giden gemiler görürsünüz. Umulur ki böylece şükredersiniz (Fatır Suresi 35/12).

İnsanlık tarihi boyunca farklı toplumların, kültürlerin ve inanışların ortak dünyasında tuz; bazen olumlu bazen de olumsuz özelliklerle olsa da anlam ve değerlerin yüklendiği önemli bir madde olarak karşımıza çıkar. Hayatımızın neredeyse her alanında etkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda kültüre, dile olan etkisi kaçınılmaz olacaktır.

Türk kültüründe tuz

Türkler eski zamanlardan bu yana bazen dünya gelenekleriyle örtüşen bazen de ayrışan yönleriyle tuza önem vermiştir. Türk toplumu için tuz, doğumdan ölüme uzanan süreçte hayatın her alanında kullanılabilir değerde bir maddedir. Türk kültüründe tuzun izi sürülmek maksadıyla yola çıktığında ilk olarak geleneklere, kültürel birikime başvurulmalıdır. Genel yaşamı etkileyecek güçte olan geleneklerde tuz, hayatın ilk günlerinden itibaren kullanılan bir madde olarak karşımıza çıkar. Boratav, doğumla ilgili gelenekler içerisinde tuzlamanın yer aldığını belirtir. Tuzlama geleneği, Anadolu'da

çocuğa ad verme, göbeğini kesme geleneklerinin hemen ardından gerçekleştirilir: “Çocuğun göbeği kesilip adı konduktan sonra tuzlanması ve yıkanması gelir. Vücuduna tuz serpip kısa bir zaman öyle bıraktıktan sonra su ile yıkarlar yahut da önce tuzlu bir suda, sonra da duru suda yıkarlar çocuğu” (Boratav, 2015: 175). Şüphesiz Anadolu’da sürdürülen bu gelenek, kadim dönemlerde çocuğu temizleme araçlarının kısıtlı olmasından ve tuzun dezenfekte etme özelliğinin faydalanılmasından ileri gelir. Ancak Boratav, tuzlamanın mistik özellikler taşıyan ve inanç temelli bir gelenek olduğunun da altını çizer: “Tuzlamayı, halk geleneği, çocuğun teri, nefesi kokmasın diye önceden alınmış bir “sağlık” tedbiri diye niteliyor, ama bunun büyüyle ilgili bir işlem olduğunda şüphe yok. Tuzun, nazar, uğur, bereket inançlarındaki kutlu yerini biliyoruz” (2015: 175).

Hayata başlayan bir bebeğin arındırılması ve nazardan korunmasına ilişkin adetlerin dışında yaşamın kalanı için gerçekleştirilen ritüellerde tuzdan faydalanılır. *Kıpti Kilisesi Üzerine Bir Araştırma* adlı makalesinde Erdem, tuza yüklenen mistik anlamları farklı bir şekilde ele alır. Erdem, çocuğun doğumu sonrasında gerçekleştirilen törenlerde içerisinde tuzun da yer aldığı bazı ürünlerin hayatın sembolü olduğunu ifade eder:

Çocuk doğumunun yedinci, günü arifesinde mısır, yonca, pirinç, buğday, arpa, bakla ve mercimekten oluşan altı çeşit tarım ürünü toplanır. Bunlara bir de tuz eklenir. Hayatın ve verimliliğin birer sembolü olarak kabul edilen, bu ürünler, bir mürekkep, bir dolma kalem ve bir de (yumurta ile birlikte çocuğun başının yanına konur. Böylece Allah’ın çocuğa uzun ömür vermesi istenir. Çocuk hazırlandıktan sonra ad koyma merasimi yapılır (1997: 174).

Türk toplumu için “tuz” sözcüğü güzelliğın ifadesine aracılık eden bir metafordur. XI. yüzyılda yaşamış ünlü Türk âlimi Kaşgarlı *Mahmud Divan-ı Lugat’it Türk* adlı eserinde tuzu güzellik kavramıyla özdeşleştirir:

اقلراوزم انك توزنكا “Avlalur özüm anıñ tuzuña,
امللكوزم انك توزنكا Emler közüm anıñ tozuña.”

(Özüm onun güzelliğine avlanır, gözüm onun –ayağının- tozuyla tedavi olur.) (DLT: 150).

بيرنك منكا سوزكيا “Beriñ maña sözkiye,
منلك قرا تزقيا Menliğ kara tuzkıya,
يلقن تدار كزكيا Yalvın tutar közkiye,
مينكم منك بلنكا Muñum meniñ bilije.”

(Bana küçücük bir söz verin, ey kara benli güzelcik, gözünün bir parçasının büyüyle tutsak eden, benim sıkıntılarım sizce biline.) (DLT: 601).

Kaşgarlı Mahmud’un etimolojik sözlük ve Türk kültürünün yazılı hazinesi niteliğindeki eserinde tuz ile ilgili izler bununla sınırlı değildir. Türk kültürüne ilişkin unsurların sıralandığı eserin “Yemek çeşitleri

ve yemek malzemeleri ve bunlarla ilgili nesnelere” bölümündeki “tuzgu⁵” ve “Mutfak araç gereçleri” bölümündeki “tuzluk” sözcüklerinin varlığı Türklerin tuzu çok uzun zamandır kullandığına, bildiğine işaret eder⁶.

Tuz, Türk kültüründe bereketi sembolize eder. Anadolu’da mevlitlerde pirinç ve şekerin yanında tuz bulundurmamak ve bereket getirmesi için insanlara dağıtmak da mistik alışkanlıklardan biri olarak yaşatılır (Akarpınar 2006: 48-57).

Türk kültüründe tuz, üzerine yemin edilebilecek ölçüde kutsal kabul edilen maddelerden biridir. Evliya Çelebi’nin *Seyahatname* eserinde değinilen Türk toplumunun üzerine yemin ettiği dört şeyin *-ekmek, kılıç, Kuran-ı Kerim, tuz*⁷ arasında yer alması tuzun Türkler için kutsallığını da ortaya koyar.

Tuzun Türk kültüründeki etkileri ve dile yansımalarının en güzel örneklerinden biri de yer adlarının incelenmesi ile ortaya çıkar. Türkçede içinde tuz sözcüğü geçen yer adlarından bazıları şunlardır:

Türkçede “Tuz” Sözcüğünün Geçtiği Yer Adları

Aktuzla	Muş
Büyüktuzhisar	Kayseri
Karatuzla	Samsun
Körtuzla	Sivas
Tuzla	İstanbul/Antalya/Adana/Samsun/Trabzon
Tuzcu	İzmir/Erzurum
Tuzlacık	Yozgat

Göl ve Akarsu Adları

Tuz Gölü
Tuzla Çeşme/Bursa
Tuzla Çayı/Sivas-Çanakkale-Erzincan-Erzurum-Sivas

Verilen örneklerin yanı sıra *Eskituz yolu (Konya)*, *Tuzburnu Yolu (İstanbul)* gibi yol adlarında da tuz sözcüğünün dile nasıl yansıdığını anlamak mümkündür.

Türk kültüründe tuz, yemek kültürünün, maddi ve manevi arınmanın, güzelliğin sembolüdür. Ayrıca tuz Türkler için kutsal kabul edilen bir madde olarak karşımıza çıkar. Türkçede içinde ‘tuz’ sözcüğünün geçtiği yer adlarının bulunması Türk toplumunun bu maddeyi önemseydiğini, kültür aracılığıyla dile de yansıttığını ortaya koymaktadır.

Rus kültüründe tuz

Rusça *соль* sözcüğü “tuz” sözcüğüne denk gelir ve tıpkı Türklerde olduğu gibi, Rus kültüründe, tarihinde tuzun önemli bir yeri vardır. Rusya tarihi kaynaklarında XVII. yüzyıl “İsyan Yüzyılı” (Бунташный век)

⁵ Tuzgu: Yoldan geçen hısımlar ve tanıdıklara armağan olarak çıkarılan yemek.

⁶ Detaylı bilgi için bakınız: *Kaşgarlı Mahmud Kitabı*, (2008). Editör: F.Sema Barutcu ÖZÖNDER, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Anma ve Armağan Kitapları Dizisi-11, Ankara/Türkiye.

⁷ Bknz: *Günümüz Türkçesiyle Evliya Çelebi Seyahatnamesi: Akkırman- Belgrad-Gelibolu-Manastır-Özü – Saraybosna-Slovenya- Tokat-Üsküp* “Tez tuz, ekmek, kılıç ve bir Kelâm-ı İzzet getirin” dedikte hemen getirip Murtaza Paşa, Kadri Paşa, Kibleli Paşa, Çetrefiloğlu Hüseyin Paşa, Dutsak Ali Paşa ve Haleb mollası (—) zade efendi, dört mezhep müftüleri Allah adına yemin edip tuza, ekmeğe, kılıca ve Kelâm-ı İzzete el basıp ahd ile büyük yeminler” etti.

olarak adlandırılmaktadır. Bu döneme bu adlandırmanın uygun görülmesi, yaşamsal maddelere peş peşe getirilen vergiler nedeniyle baş gösteren isyanlar silsilesinin yaşanmasından ileri gelmektedir. Bu maddeler arasında yer alan tuza yüksek oranda vergi konulması da bir isyanın çıkmasına neden olmuştur. Bu isyanların en büyüğü 1648 Moskova Ayaklanması (*Tuz İsyanı/Соляной бунт*) olmuştur.

Alt ve orta sınıflar arasındaki mücadelenin gözler önüne serildiği 1648 Moskova Ayaklanması ya da diğer adıyla *Tuz İsyanı*, Çar I. Aleksey'in (Aleksey Romanov) hocası daha sonra da kız kardeşinin eşi olan Boyar Boris Morozov'un yönetimine karşı Moskova halkı tarafından başlatılır. Morozov döneminde ekonomik ve sosyal politikalarda yolsuzluk ve keyfi uygulamalar artar, böylece vergiler de artırılır. Aralarında tuzun da bulunduğu yaşamsal önem arz eden mallara getirilen yüklü vergiler halkta büyük bir memnuniyetsizliğe sebep olur. İsyanın bastırılması için Çar I. Aleksey, 11 Haziran günü Morozov'u görevinden azleder ve onu Kirill-Belozerskiy Manastırı'na sürgün eder. 1648 yılının Haziran ayında Rusya'nın güneyindeki şehirlerde (Voronej, Kursk, Kozlov, Çelnavskiy Adası, Sokolsk); Tomsk'da, Sibirya'da ve aynı zamanda kuzeydeki iki şehirde (Ustyung, Solviçegodskaya) ayaklanmalar başlar (Lyapın, 2014: 55); bu isyan dalgası 1649 yılının Şubat ayına kadar sürer. Halkı darboğaza sokarak isyana sebep olan tuzun ekonomik etkileri bununla sınırlı değildir.

Rus kültürü ve dilinde tuzun, askeri terminolojiye etkilerinin izlerini bulmak mümkündür. Dubovskaya, *asker* anlamına gelen Rusça *солдат* sözcüğün *соль* (sol') sözcüğünden türediğini ileri sürer (2015: 4). Graçyov, sözcüğün Rus dilinde ortaya çıkışının XVII. yüzyılın başına denk geldiğini (2021: 8) belirtir. "*Солдат* (soldat/asker) sözcüğü Rusçaya Almanca *soldat* sözcüğünden geçmiştir. Çoğu Avrupa dilinde ortak olan *soldat*, İtalyanca *soldo* (Ru. *сольдо*) sözcüğüne dayanır; İtalyanca bu sözcük *madeni para*, *madalyon*; aynı isimden türeyen *soldare* fiili ise *kiralamak* anlamına gelir" (Graçyov, 2021: 8). Bu isim ve fiilden türetilen *soldat* sözcüğünün "para alan kişi" olarak tanımlanmasına giden anlamlar silsilesinin nasıl ilerlediğini tahmin etmek zor olmayacaktır.

Daha önce tuzun kadim dönemlerde Romalı askerlere ücret olarak verildiğini belirtmiştik. Gürsoy-Naskali-Şen'in Romalı askerlere tuz dağıtımı olarak yapılan ödemenin Latincedeki adı *salarium* ile günümüzde *tuz* anlamını kaybederek *ücret* anlamına gelen İngilizce *salary* kelimesi (2004: 11-12) arasında kurduğu ilişki şu yorumu ortaya koymaktadır: Dünya dilleri sözcükleri *soldo*, *soldare*, *soldat*, *солдат* (soldat) gibi farklı biçimlere büründürse de bu sözcükler ile tuz sözcüğü arasında tarihsel ve kültürel yönden yakın bir bağ vardır.

Rus kültüründe tuzun maddi özelliklerini yansıtan bu örneklerin yanı sıra manevi yanını temsil eden özellikleri de dikkat çekicidir. Pagan inanışında da tuz ile yapılan ritüeller ön plana çıkar. Slavlarda pagan dönemde tuz, kurban merasimlerinde yaygın bir şekilde yer almaktaydı. Pagan tanrılarının gözüne girmek için kurban olarak sunulacak hayvanlar üzerine tuz atılırdı (Talianova Eren, 2022: 1).

Rus kültüründe tuz değerli olmanın sembolüdür. İngilizcedeki *the salt of the earth* deyişine karşılık gelen *соль земли* söz öbeğini *yeryüzünün tuzu* olarak dilimize çevirmek mümkündür, bu deyiş toplum için faydalı olan insanlar için kullanılır; ancak bu söz içerisinde derin manevi manaları, dini öğeleri barındırır. Bu ifade Matta İncilinde Hz. İsa'nın inananlar için kullandığı⁸ bir ifadedir. Hz. İsa, bu benzetmesiyle kendisine inananları *yeryüzünün tuzu* olarak nitelendirirken onları manevi yönden yüceltir; tuzsuz bir şeyin tadı olmayacağı gibi onlar olmadan da yeryüzünün bir anlamı olmayacağını vurgular.

⁸ Вы есть соль земли/ Matta İncili 5:13

Latincenin etkisiyle Yunan mitolojisinden Rusçaya geçen *Аттическая соль* (Atticus tuzu/Latince *sal Atticus*) ise “çok ince espri” manasında kullanılır. Etimolojik açıdan değerlendirme yapan Stomatova bu deyimın eski Roma yazarı ve hatibi olan Cicero’nun (M.Ö.106 – 43 yıllarında) yapıtlarında rastlandığını belirtir. Buna göre deyim, Eski Yunan bölgesi olan Atticus (Attika) adından gelmektedir. (2007: 117) Atticus ya da Attika halkı tiyatroya düşkün, zeki bir halktır. Ortaya çıktığı dönemde yalnız bir topluma has özelliği yansıtan bu tabir, daha sonraları kültür alışverişinin neticesinde Rus kültürüne de sirayet etmiş ve dile yansımıştır.

Türk kültüründe olduğu gibi Rus kültüründe de tuzun dile yansımalarının izlerini şehir adlarında bulmak mümkündür. *Soligaliç* (Солигалич)/ Kostroma Oblastı-Rusya; *Solvıçegodsk* (Сольвычегодск)/ Arhangelsk Oblastı/Rusya gibi şehir adlarında *соль/tuz* sözcüğünün varlığı hissedilir.

Sonuç olarak, Rus toplumu için tuz hem maddi hem de manevi özellikleri ile önemlidir. Toplumun zihninde bazen Ruslara has özellikler veya yaşanmışlıklar, bazen başka dillerle etkileşim neticesinde tuz konseptinin varlığından söz etmek mümkündür.

Türk-Rus deyim ve atasözlerinde tuz kavramının incelenmesi

Seçilen sözcüğün gündelik yaşamda kullanımı

Türkçede *tuzluk*, *tuzlu*, *tuzlamak* gibi gündelik hayatta sıkça kullanılan kelimeler, tuz sözcüğünden türemiştir. Rusçadaki *солёный* (tuzlu), *солить* (tuzlamak) sözcükleri de benzer şekilde aynı sözcükten türeyerek ortaya çıkmıştır.

Seçilen sözcüğün insanların zihinlerindeki çağrıştırdıkları

Tuz sözcüğünün Türk toplumunun zihninde çağrıştırdığı sözcükleri belirlemek için kelime çağrışım uygulaması gerçekleştirilmiştir. Anadili Türkçe olan 18-45 yaş aralığındaki 65 kişinin katılımıyla bir dakika içerisinde “tuz” sözcüğünün çağrıştırdığı sözcüklerin yazılması şeklinde gerçekleştirilen bu uygulama neticesinde toplanan sözcükler şunlardır: *yemek, deniz, tat, erik, tansiyon, beyaz, zarar, hastalık, kaya tuzu, göl, çorba, Tuz Gölü, ekşi, salata, limon, lezzet, ekmek, tuzlu kahve, ödem, biber, çekirdek, ter, ayran, su, sağlık, şeker, kız isteme merasimi, susamak, gözyaşı, domates, acı, turşu, tuzluk, üç beyaz, kumsal, guatr hastalığı, et, Çankırı, kristal, parçacık, İç Anadolu, kurabiye, toz, granit, tavuk, yaşlılık, kuru, yaraya tuz basmak, boş tuzluk, hayat, tuz fabrikası, iyot, karabiber, muz, temizlik, göz, balık.*

Rusça *соль* sözcüğünün Rus toplumunun zihninde uyandırdığı çağrışımlar ise şunlardır:

сахар/şeker	текила/tekila	озеро/göl
море/deniz	фа/fa ⁹	порошок/toz
рана/uara	ми/mi	кухня/mutfak
хлеб/ekmek	смерть/ölüm	бык/öküz
перец/biber	океан/okyanus	калий/potasyum
пуд/pud ¹⁰	рыба/balık	специя/baharat
вкус/lezzet	солонка/tuzluk	соседи/komşular

⁹ Fa: Müzik notası

¹⁰ Pud, Rusya’da kullanılan ve 16,38 kilograma denk gelen bir ölçü birimidir.

еда/ yiyecek	боль/ ağrı	крекер/kraker
пот/ter	минерал/mineral	Мертвое море/Ölü Deniz
сало/bir Slav yemeği ¹¹	суть/ruh, öz	слеза/gözyaşı
кристалл/kristal	ванна/banyo	земля/yerüzü
приправа/baharat, çeşni	мука/un	селёдка/Ringa balığı
натрий/sodyum	си/si	кислота/ekşilik
хлорид/klorür	диз/diyez	вобла/Vobla balığı
яд/zehir	электролит/elektrolit	фисташки/fistik
вода/su	сладость/lezzet	повар/aşçı
суп/çorba	стол/masa	чипсы/cips
сода/karbonat	салат/salata	слёзы/gözyaşı
огурец/salatalık	кровь/kan	

Deyimler ve bileşik ifadeler

Türkçede tuz ile ilgili deyim ve bileşik ifadeler; tuz ekmek hakkı, tuz ekmek dostu (arkadaş, dost), tuz yumurtlamak (sabırsızlık ve kaygı nedeniyle uyuyamamak), tadı tuzu kalmamak, tuz ekmek doymamak (geçim sıkıntısı çekmek), bir şeye tuz biber ekmek, tuz (veya tuzla) buz etmek, tuz (veya tuzla) buz olmak, bir şeyde tuzu olmak, tuz ekmek düşmanı, tuzu kuru, kaya tuzu, limon tuzu, sofraya tuzu... gibi sıralanabilir.

Rusçada tuz ile ilgili deyim ve ifadeler ise, йодированная соль (iyotlu tuz), морская соль (deniz tuzu), поваренная соль (yemeklik tuz), пуд соли съест (bir pud tuz yemek), розовая соль (rembe tuz), соль земли (yerüzünün tuzu), сыпать соль на рану (yarasına tuz basmak), чёрная соль (siyah tuz), четверговая соль (Perşembe tuzu/Kutsal Perşembe¹²) şeklinde örneklendirilebilir.

Seçilen sözcüğün deyimlerde kullanım şekilleri

Türkçe *tuz-ekmek hakkı* deyimini, tuz ve ekmeğin Türk kültüründeki kutsallığına vurgu yapar. Hem Türk hem de İran kültüründe izleri olan ve Farsça *nan u nemek (ekmek-tuz)* hakkı şeklinde kullanımı mevcut olan bu deyim “*birinin ekmek yedirip iyilik ettiği kimse üzerindeki manevi hakkı*” manasında kullanılır. Türkçede sıkça kullanılan *nan+kör* sözcüklerinin bir araya gelmesinden oluşan “*iyilikbilmez*” anlamındaki *nankör* sözcüğü de bu deyimle ilgilidir.

Türk kültürü için spesifik bir konsept olan *tuz-ekmek* ikilisi arasındaki yakın ilişkinin izlerine Rus kültüründe de rastlamak mümkündür. *Хлеб-соль* (ekmek-tuz) Ruslar için de tıpkı Türklerdeki gibi kutsaldır. Bu iki kelimedenden türeyen sözcükler, deyişler Rus manevi kültürünün adeta dışavurumudur. Örneğin *хлебосольство* misafirperverliği ifade etmekte kullanılır. *He солоно/несолоно хлебавши* (tuzsuz yemeği yiyerek) ise konuşma dilinde *umduğunu bulamamak*, *eli boş dönmek* manasına gelir.

Mokiyenko, bu deyimden ortaya çıkışını tuzun Eski Rusya’da zor elde edilen pahalı bir yiyecek olmasıyla ilişkilendirir. “O dönemde “*хлебатъ с солью*” - *tuzla yemek* sözü, günümüzde zenginliği ve varlığı ifade eden “*сладко поестъ*”- *balla yemek* ifadesiyle eşdeğerdir. Bu nedenle tuzu israf etmeden

¹¹ Derili veya derisiz, kürlenmiş yağlı yağ dilimlerinden oluşan geleneksel, ağırlıklı olarak Slav yemeği

¹² Bu tabir, Rus Ortodoks inancında göre yılda bir kez Perşembe günü özel bir pişirme tekniğiyle hazırlanan tuzun katıldığı yiyeceklerin yapıldığı bir ritüeli ifade etmek için kullanılır.

tüketiyorlardı: yemekleri tuzsuz pişirip tuzluğı masaya koyuyorlardı. Yemeğın tuzunu sadece ev sahibi koyabilirdi. Ev sahibi kimi daha çok sevip sayıyorsa ona daha çok tuz koyardı. Soylu olmayan ya da istenmeyen bir misafire ise tuz hiç verilmiyordu” (Stomatova 2007: 191).

Rusça, tuz sözcüğünün geçtiğı tabirler; tarihe yeteneğıyle damgasını vurmuş kişiler için kullanılan *соль земли* (toprağın tuzu), *сыпать соль на рану* (yaraya tuz basmak), *забывать хлеб-соль* (tuz ekmek hakkını unutmak) olarak sıralanabilir.

Seçilen sözcüğün içinde geçtiğı deyiş, özdeyiş, atasözü örnekleri

Türkçede içinde tuz sözcüğünün geçtiğı atasözleri ve deyişler şunlardır:

- Açık yaraya tuz ekilmez.
- Aş tuz ile, tuz oran ile.
- Avrat tuz dedi mi ciğeri cız der.
- Et kokarsa tuzlanır, ya tuz kokarsa ne yapılır?
- Tuz ekmek hakkını bilmeyen kör olur.

Rusçada içinde *соль* (tuz) sözcüğünün geçtiğı atasözü ve deyişler şunlardır:

- Без денег торговать, как без соли хлебать. (Tuzsuz yemek, parasız ticaret olmaz).
- Без соли и стол кривой. (Tuz olmadan sofraya bile eğridir/sofranın bile düzeni yoktur).
- Без соли и хлеб не естся. (Tuzsuz ekmek bile yenmez).
- Без соли не вкусно, без хлеба не сытно. (Tuz olmadan lezzet olmaz, ekmek olmadan doyulmaz).
- Без соли хлеб не еда. (Tuzsuz ekmek yiyecek sayılmaz).
- Без соли, без хлеба. — половина обеда. (Tuzsuz, ekmezsiz yemek yarımıdır).
- Без соли, без хлеба. — худая беседа. (Tuzsuz, ekmezsiz sohbet kötüdür).
- Без хлеба не сытно, без соли не сладко. (Ekmek olmadan doyulmaz, tuz olmadan tat alınmaz).
- Без хлеба смерть, без соли смех. (Ekmezsiz ölüm, tuzsuz kahkaha olmaz).
- В людях форсит, а дома без соли сидит. (Kalabalıkta caka satar, evde tuz olmadan oturur/tuzu yoktur).
- За хлебом-солью каждая шутка хороша. (Tuz ve ekmek için her şaka güzeldir).
- И старая кобыла до соли лакома. (Yaşlı kısrağa tuza düşkün olur).

- От хлеба-соли и царь не отказывается. (Ekmek ve tuzu çar bile reddetmez).
- Помяни соль, чтоб дали хлеба. (Tuzu hatırla ki, ekmek versinler).
- Пуд соли вместе съестъ. (Birlikte bir pud tuz yemek).
- Сердись, бранись, дерись, а за хлебом-солью сходишь. (Kızın, azarlayın, kavga edin ve ekmek ve tuz için bir araya gelin).
- Соли нет, так и слова нет. (Tuz yoksa söyleyecek söz de yok).
- Спасибо тому, кто поит и кормит, и вдвое тому, кто хлеб-соль помнит (Sulayana yedirene, ekmeği tuzu hatırlayana iki kere şükürler olsun).
- Хлеб-соль ешь, а правду режь. (Tuz ekmek yiyorsan, doğruyu söylersin).
- Хлеб-соль и во сне хорошо. (Tuz ekmek rüyada bile tatlıdır).
- Хлеб-соль кушал, а нас не послушал. (Tuz ekmek yedi, ama bizi dinlemedi).
- Хлеб-соль разбойника побеждает. (Ekmek ve tuz hırsızı yener).
- Щепотка соли делает сахар слаще. (Bir tutam tuz, şekerini daha tatlı yapar).
- Старая хлеб-соль не забывается. (Eski ekmek ve tuz unutulmuyor).

Sonuç

Tuz, insanlık tarihi boyunca hayatta kalmak için gereksinim duyulan maddelerden biri olmuştur. Bir mineral olan tuz, vücudun dengesini sağlayan bir besin kaynağı olmasının yanı sıra tarih boyunca insanlar tarafından ticari, sosyal ve kùltürel anlamların yüklendiği bir madde olarak da kullanılmıştır. Tuz, kullanım alanının zengin olması nedeniyle kùltüre olduğu kadar dile de etki etmiştir.

Türk kùltüründe tuz maddi özelliklerinin yanı sıra misafirperverlik, dostluk, bolluk, bereket, nazar gibi maksatlarla manevi özellikleri gözetilerek kullanılır. Rus kùltüründe tuz; gerek toplum gerek kişiler için gelir kaynağı olması gibi maddi özelliklerinin yanı sıra değerin, keskin zekânın, dostluğun sembolü olarak karşımıza çıkar.

Tuz, kùltüre olduğu gibi dile de etki eder. Araştırmamız çerçevesinde seçilen deyim, atasözü, eşdizimsel ifadeler ve yer adları incelendiğinde kullanım amacı her ne olursa olsun tuzun Türk ve Rus dillerine iz bıraktığı anlaşılmaktadır.

Tuz bir kavram sözcük olarak, ele alındığı toplumun dil, din, kùltür, politik, sosyo-ekonomik unsurlarını ortaya koyabilecek derinlikte anlam ifade eder. Bu araştırmadan hareketle tuzun tarihi ve edebi kaynaklar gibi farklı metinler bağlamında ele alınarak incelemesinin kùltürün ve dilin farklı katmanlarını ortaya koyacağı değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Akarpınar, R. (2006). Mevlid Törenlerinin Yapısı. *Türkbilig*(12), 38-63. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilig/issue/52794/697114> Erişim Tarihi: 13.04.2023
- Aktay, Ş. & Aktay, S. (2021). *Rus Adbilimi*. Eskişehir: Dorlion Yayınları.
- Alimjanova, G.M., (2016), Karşılaştırmalı Kültürdilbilim. Dil-Kültür-İnsan, (Çev. S.Uçar ve Ş.Aktay), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Avcı, S. (2003). Ekonomik Coğrafya Açısından Önemli Bir Maden: Tuz. *Coğrafya Dergisi*(11), 21-45.
- Birant, M. A. (1984). *Evlıya Çelebi ve Seyahatnamesi*. İstanbul: And Kartpostal ve Yayınları.
- Boratav, P. (2015). *100 Soruda Türk Folkloru* (2 b.). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Dubovskaya, A. (2015). Konsept 'sol' i ego kognitivnaya suschnost. *Sbornik universitetskiye çteniya/Materialı nauçno-metodiçekih çteniy, PGLU*, s. 40-47.
- Erdem, M. (1997). Kıpti Kilisesi Üzerine Bir Araştırma. *AÜİFB* (XXXVI), 143-178.
- Erhat, A. (2018). *Mitoloji Sözlüğü* (6). İstanbul, Türkiye: Remzi Kitabevi.
- Gandhi, M. & Thoreau, H. (2015). *Sivil İtaatsizlik ve Pasif Direniş*. Vadi Yayınları.
- Graçyov, V.A. (2021). Soldat i Soldier: etimologiya slov i "naivnaya" kartina mira. *Nauçno-praktiçeskiye issledovaniya*. 2-5 (37). Erişim Adresi: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44850790> Erişim Tarihi: 13.04.2023
- Guliyeva, İ. (2015). Azerbaycan'da Tuz Üretimini Tarihi. *İRS-AZ*. 3(15). 48-57.
- Gumilyev, L. N. (1997). *İstoriya naroda hunnu*. Erişim Adresi: <http://knigger.com/texts.php?bid=10194> Erişim Tarihi: 22.01.2023
- Gürsoy-Naskali, E. & Şen, M. (2008). *Tuz Kitabı*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Humboldt, W. (1988). *On language: The diversity of human language-structure and its influence on the mental development of mankind*. (P. Heath, Trans.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, E. (1923). *Essays In Applied Psycho-Analysis*. London/England; Vienna/Austria: The International Psycho-Analytical Press.
- Kahraman, S.A. (2010). *Günümüz Türkçesiyle Evliya Çelebi Seyahatnamesi: Akkirman-Belgrad-Gelibolu-Manastır-Özü-Saraybosna-Slovenya-Tokat-Üsküp* (5. Kitap). İstanbul, Türkiye: Yapı Kredi Yayınları.
- Kaplan, M. (2014). *Kültür ve Dil* (32 b.). İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kaşgarlı Mahmud Kitabı*. (2008). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Kozan, O. (2014). *Kültürdilbilim: Temel Kavramlar ve Sorunlar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kurlansky, M. *Tuz. İnsanlığın Tuzlu Tarihi*. (A. Çakıroğlu, Çev.) İstanbul: Aykırı Yayınları.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2015). *Metaforlar* (2 b.). (G. Y. Demir, Çev.) İstanbul: İthaki Yayınları.
- Lyapın, D.A. (2014). *Narodniye volneniya v Rossi v 1648-1650 gg.: Aktualniye voprosi issledovaniya*. Gumanitarniye i yuridiçeskiye issledovaniya. (3), 54-58. Erişim Adresi: <https://cyberleninka.ru/article/n/narodnye-volneniya-v-rossii-v-1648-1650-gg-aktualniye-voprosy-issledovaniya> Erişim Tarihi: 13.04.2023.
- Pletcher, K. *Salt March. Encyclopedia Britannica*. Erişim Adresi: <https://www.britannica.com/event/Salt-March> Erişim Tarihi: 24.08.2022
- Sabitova, Z. (2013). *Lingvo-Kul'turologiya*. Moskva: İzd. Flinta-Nauka.
- Stomatov, S. (2007). *Rus Dilinde Deyimlerin Tarihsel (Etimolojik) Açıdan İncelenmesi*. Ankara, Türkiye: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.

Şahin, C. (2004). Türkiye'de Tuza Atfedilen Yer Adları. E. GÜRİSOY-NASKALİ, & M. ŞEN içinde, *Tuz Kitabı* (s. 28-57). İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Şahin, C. (2001). *Kitab-ı Mukaddes Eski ve Yeni Ahit, Tevrat, Zebur ve İncil*. İstanbul: Kitab-ı Mukaddes Şirketi.

Şahin, C. *Kuran-ı Kerim*. Erişim Adresi:

https://yayin.diyaret.gov.tr/File/Download?path=430_1.pdf&id=430 Erişim Tarihi: 22.01.2023

Şahin, C. *Tekvin*. Erişim Adresi: <https://kutsalkitap.info.tr/?q=yar%20199> Erişim Tarihi: 22.01.2023

İnternet Kaynakları

“Sociation”. Erişim Adresi: <http://sociation.org> Erişim Tarihi: 22.01.2023

“kelime.com”. Erişim Adresi: <https://kelime.com/> Erişim Tarihi:22.01.2023

“Bible”. <https://www.bibleonline.ru/bible/tur/01/19/#26> Erişim Tarihi: 22.01.2023

Sözlükler

“Salamura”, (1901). *Kamusî Türki*. Erişim Adresi:

<https://kelime.com/kelime/salamura/63335c6b101dea5b8e182eco-63335c6b7d1b283c3f106d2b/%20os/tumu/kts> Erişim Tarihi: 04.01.2023

Frazeologičeskiy slovar' russkogo literaturnogo yazıka. Erişim Adresi:

http://phraseology.academic.ru/12029/%D0%A1%D0%BE%D0%BB%D1%8C_%D0%B7%D0%B5%D0%BC%D0%BB%D0%B8 Erişim Tarihi: 04.01.2023

Türk Dil Kurumu. *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr> Erişim Tarihi: 22.01.2023

Voynova, L.A.; V.P. Jukov; Molotkov, A.İ.; Fedorov, A.İ. (1968). *Frazeologičeskiy slovar russkogo yazıka*. Moskva: İzd. Sovetskaya Ensiklopediya.

85. Audio describing emotions from a semiotic perspective: *Mucize Doktor*

Pelin ŞULHA¹

APA: Şulha, P. (2023). Audio describing emotions from a semiotic perspective: *Mucize Doktor*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1376-1388. DOI: 10.29000/rumelide.1283494

Abstract

This article aims to study the audio description of emotions from a semiotic standpoint. Selected scenes from the first episode of *Mucize Doktor* will be analyzed. This process involves intralingual and intersemiotic translation. Audio Description includes the description of the visual aspects of any audiovisual media for the accession of the blind and partially sighted receivers. To make films and TV series accessible an additional audible narrative is weaved between dialogues to provide information necessary for understanding what has been conveyed through these forms of art. Films or TV series consist of visual signified which refers to moving and still images and written texts and acoustic signified such as dialogues, sounds and music. Audio described versions of these audiovisual products contain only the acoustic content of the original narrative and the voice of the dubbing actor who speaks the images described through intersemiotic operation. In other words, when describing filmic images or what Peirce calls icons, a problematic conversion takes place which turns images into words or icons into symbols and thus the decision making about whether to remain neutral or interpret what is seen becomes blurred. Audio describer/translator's choice of deductive or inductive approach determines for instance the way emotions are conveyed to the audience, i.e. is it possible to make an inference or is the character's feeling already known? (Arma, 2011). *Mucize Doktor* (2019-2021) is a Turkish adaptation of the Korean series *The Good Doctor* and it tells the drama of a young and talented doctor Ali Vefa suffering from autistic savant syndrome. This study, focusing on his behaviors and other people's responses, discusses the audio description of emotions in an attempt to guide the blind viewers through the narrative.

Keywords: Audiovisual Translation, Audio Description, Semiotics, TV Series, *Mucize Doktor*

Duyguların göstergesel perspektifle sesli betimlenmesi: *Mucize Doktor*

Öz

Bu makale dil içi ve göstergelerarası çeviri kapsamında *Mucize Doktor* dizisinin ilk bölümünden seçilen sahnelerde duyguların göstergesel bakış açısıyla sesli betimlemesini incelemeyi amaçlamaktadır. Sesli betimleme herhangi bir görsel-işitsel medyanın görsel yönlerini görme engelliler için betimlemeyi içerir. Filmleri ve TV dizilerine erişim için sesli bir ek anlatı diyalogların arasına yerleştirilir ve bu sayede bu sanat türleriyle aktarılan bilginin anlaşılması sağlanır. Filmler ve TV dizileri görsel gösterilen yani hareketli ve hareketsiz imgeler ve yazılı metinler ile diyaloglar, sesler ve müzik gibi akustik gösterilenden oluşur. Bu görsel-işitsel ürünlerin sesli betimlemeli versiyonları sadece özgün anlatımın akustik içeriğini ve göstergelerarası çeviri işlemiyle betimlenmiş olan imgeleri seslendiren dublaj sanatçısının sesini içerir. Başka bir deyişle, film imgelerini veya Peirce'in ikon olarak bahsettiği göstergeleri betimlerken imgeleri sözcüklere veya ikonları sembollere çeviren

¹ Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık ABD (İzmir, Türkiye), pelin.sulha@deu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0515-141X. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283494]

problematik bir dönüşüm meydana gelir ve bu sebepten tarafsız kalmak veya görülenle ilgili yorum yapmak konusunda karar vermek bulanıklaşır. Betimleyen/çevirmenin tümdengelim ya da tümevarımsal yaklaşıma eğilimi örneğin duyguların seyirciye nasıl aktarıldığına ilişkin çıkarımda bulunmak mümkün mü veya karakterin hissettikleri zaten biliniyor mu sorularının yanıtını belirler (Arma, 2011). *Mucize Doktor* (2019-2021) *The Good Doctor* adlı Kore dizisinin Türkçe uyarlamasıdır ve otistik savant sendromlu genç ve yetenekli Doktor Ali Vefa'nın yaşadığı dramı anlatır. Bu incelemede Ali'nin davranışları ve diğer insanların ona verdiği tepkilere odaklanarak dizinin anlatısında görme engelli seyircileri yönlendirmek amacıyla duyguların nasıl sesli betimlenebileceği tartışılmaya çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Görsel-İşitsel çeviri, Sesli Betimleme, Göstergibilim, TV Dizileri, *Mucize Doktor*

Introduction

This article aims to study the audio description of emotions from a semiotic standpoint in five scenes from the first episode of *Mucize Doktor* which involves both intralingual and intersemiotic translation. The Russian-American linguist Roman Jakobson of the Prague School claims that linguistic signs gain meaning when they are translated into, as Charles Sanders Peirce points out, more developed alternative signs, for example the phrase 'unmarried man' may be used instead of the word 'bachelor' if further explanation is necessary in the situational context. He also alleges that verbal signs may be interpreted in three different ways which are intralingual translation or rewording, interlingual translation or translation proper and intersemiotic translation or transmutation. Intralingual translation involves processing in the same language whereas the conventional interlingual translation moves between languages. Intersemiotic translation surpasses both processes and occurs between different semiotic systems (1959: 232-233). As this study analyzes the process of audio describing the episodes of a Turkish TV series to the visually impaired Turkish audience, this type of translation, where verbal signs are translated into other signs of the same language using nonverbal sign systems, may be labeled in Jakobsonian terms as intralingual and intersemiotic translation. The practice of audio description differs considerably from all other forms of translation. Audio describers verbalize what they see, so they try to make a cohesive interpretation of the visual signs taking into account the other constituents of the audio-visual text such as the language and soundtrack. In addition to this intersemiotic nature, audio description has an intralinguistic aspect which comes from the use of same language during the transfer stage in the translation process, e.g. the descriptive script/translation of the series *Mucize Doktor* prepared to narrate the visual signs is in Turkish just like the original scenario. It should be noted that if the description is added to the dubbed version of a film or episode, then the audio description process may also be classified as interlingual translation. Audio description research and practice is a rapidly moving and enthralling branch of media accessibility studies in the field of contemporary audiovisual translation (Cintas; Orero, 2007:15).

After the adoption of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) which is considered as "a benchmark document that works to ensure the enjoyment of human rights and fundamental freedoms by persons with disabilities", a remarkable progress has been made through legislations, strategies, policies and programs, to make people with disabilities more fully visible and participating in life and remove the obstacles that keep them from moving forward ("10th anniversary of the adoption of CRPD", 2016). In this respect, the concept of media accessibility refers to having access to all audiovisual resources of information and communication services for whatever the reason

might be, whether for entertainment or intellectual-aesthetic experience regardless of the user's location, knowledge, capabilities and availability of technical facilities (Gambier, 2006: 4; Greco, 2016). Audio description frequently applied in practice, which includes the description of the visual aspects of any audiovisual media for the accession of the blind and partially sighted receivers, plays an essential role in supporting users and helping them in their pursuit for knowledge and learning. People use audiovisual content for different purposes, for instance when they search for some information about a certain topic or just to enjoy their spare time with others or need educational tools in a specific field of study. Thus, if they are unable to benefit from this content as they are supposed to, they will not have total access to main discourses that aid them meet their social and cultural expectations to act their unique part in the society. Constantly developing and upgrading its services, what audio description strives for is reducing this potential risk of exclusion among the visually impaired community. Briefly as Sabine Braun puts it, "In a society which relies increasingly on audiovisual content as a source of information, entertainment and education, visually impaired people are at risk of being excluded from socially and culturally important discourses. Audio description (AD), a growing arts and media access service for blind and partially sighted people, tries to reduce this risk" (2008: 14). Braun in contrast to painted and sculpted artworks remaining static also emphasizes the dynamic nature of films, TV series, theatre plays and dance performances and points out to their inclusion of various modes of expression exceeding what is perceived by the eye. Both the static objects and dynamic events go through a similar audio description process except for some specific differences; in the latter the meaning unfolds in a complex deliberation due to these modes and even though the describer manages to discern this particular audiovisual meaning, it may be a challenging, but at the same time, a productive task to write the descriptive script in the restraining frame of the pace and density of the communication (2008: 14-15). To make films and TV series accessible an additional audible narrative is weaved between dialogues to provide information necessary for understanding what has been conveyed through these forms of art.

The transformation of icons into symbols: subjectivity versus objectivity

Films or TV series consist of visual signified referring to moving and still images and written texts and acoustic signified such as dialogues, sounds and music. Audio described versions of these audiovisual products contain only the acoustic content of the original narrative and the voice of the dubbing actor who speaks the images described through intersemiotic operation of translating the visual into verbal or non-linguistic into linguistic (Arma, 2011: 211-212). An explanation about Charles Sanders Peirce's sign theory or semiotic is necessary at this point. His work on this theory differs from the previous ones because it builds a strong bond between signification and interpretation. Peirce divides signs into three parts as a sign, an object and an interpretant. A sign refers to the signifier, whereas the object refers to the signified and the interpretant to the relation between the sign and the object. This final part is considered as the most original and central content of Peirce's approach. He claims that the sign is to be interpreted so that it signifies something and when the users are trying to attach meaning to a sign which may vary from one culture to another, how they interpret that sign becomes the main concern in the process. For instance; let us take a general example and consider the smoke and the fire. Smoke is the signifier and fire is the signified. When we see smoke coming from the campsite, we immediately relate the smoke to the fire assuming that someone has already started the campfire (Peirce, as cited in Atkin, 2022). Peirce's icon-index-symbol triad of signs is rooted in the different relations between a sign and what it represents.

Sign *A* is a *symbol* for *B* if *A* is associated with *B* by convention. Most English words function as symbols. They represent some objects or states of affairs by convention. For example, we understand the meaning of the word 'book' not because the string of these four characters looks like a book but

because we have come to learn the meaning of the word 'book'...We can also find conventional signs which are not words but which are used as symbols. A dove is a symbol for peace, a white flag for surrendering, etc...In English, indexicals or pronouns are typical examples of index, according to Peirce. A proper name could be treated as an index. The main function of an index is to refer to a specific object or state of affairs, not to describe it. Sometimes this indexical function is accomplished not by pointing something out but by a law of nature we are familiar with...A sign that is an *icon* represents a certain object or a certain state of affairs by its likeness to its object or state of affairs. Nobody would confuse a painting of someone, say Tom, with Tom as a person. However, for those who know what Tom looks like, no convention is needed to see this painting as a painting of Tom. Also, no special context needs to be given to pick out the person...Hence; a painting of Tom is neither a symbol of nor an index for Tom. The resemblance of the painting to Tom is sufficient to know of whom this is a painting (Peirce, as cited in Shin, 2002: 23-24).

When describing filmic images or what Peirce calls icons in his classification of signs, a problematic conversion takes place which turns images into words or icons into symbols and thus the decision making about whether to remain neutral or interpret what is seen becomes blurred. Audio describer/translator's choice of deductive or inductive approach determines for instance the way emotions are conveyed to the audience, i.e. is it possible to make an inference or is the character's feeling already known? (Arma, 2011: 213). Consumers are exposed to different emotional experiences through audiovisual products. An audio describer tries to help the visually impaired share similar emotions with the sighted audience. Marina Ramos draws attention to this function of audio description method in relation to the filmic cues used for emotional purposes:

Some of these cues [sound, dialogues, story, setting, movements, objects, costumes and lighting] are conveyed aurally and are thus accessible to the visually impaired, but other cues rely solely on the sense of sight, and thus need to be described by AD...the emotional impact of traditional films-as full audiovisual stimulus (AV)-will be stronger than the impact evoked by films without images (NoAD). However, we could also argue that films with AD can, to a certain extent, fill the gap between the two types of format by describing the images, and consequently elicit a stronger emotional response compared to films without images (2015: 70).

An audio describer may prefer to tell directly how a character feels or describe it through facial expressions or body language to let the audience make his/her own guess considering the situational context, the overall plot and/or individual life experiences. S/he is supposed to choose between the material expression of the sign and its content. An American describer would narrate the act of deception in a scene by making reference to a person's way of lifting his lips while a Spanish one would instead find it more beneficial to describe the feeling itself claiming that since if everyone watching the scene would infer he is deceiving, then what the describer does is not interpretation but saying what s/he has seen on the screen (Arma, 2011: 212). In *Audio Description Standards* prepared in the frame of American Council of the Blind's Audio Description Project it is underlined that the audio describer should avoid any subjective or qualitative judgments about visual features because the description script should serve as an objective commentary to support the impaired audience during perceptual and cognitive processing of auditory information (2009: 9).

Iwona Mazur studies the guidelines used in European countries like Spain and France and she finds that they recommend objective descriptions to incite the blind listener's own feelings instead of dictating what s/he is supposed to feel during the events or actions taking place in that particular scene. To distinguish between objective and subjective descriptions, we may look at the two specific examples used by Mazur and Chmiel (2011) in a reception study. In the first one, the emotional expression on the woman's face is defined in detail by the objective AD as *She shifts her weight from foot to foot. Her eyes are wide open* whereas the subjective AD includes the describer's interpretation of the same expression which is simply put as *She looks frightened*. In the second example, the man's body language is described

in an objective manner as *His legs wide apart. His hands in his pockets* and the subjective AD for the same man, which reveals the describer's inferences from what s/he sees, is *Self-confident and nonchalant, he blows out the smoke*. It may be noteworthy to keep in mind that in some scenes the gaps between the dialogues may be brief, so it may not be possible to make objective descriptions. In others if the descriptions consist of unnecessary details, the audience may get confused and have a cognitively hard time feeling the intended emotion (2015: 181-184).

Mucize Doktor

Mucize Doktor (2019-2021) is a Turkish adaptation of the South Korean series *The Good Doctor* (2013) and it tells the drama of a young and talented doctor Ali Vefa (Taner Ölmez) suffering from savant syndrome. İbrahim Hakan Dönmez and Filiz Erdemir Göze emphasize that it occupies a very special place in the history of Turkish TV series since it is the first one that attempts to generate a sensitive and sympathetic atmosphere for developing public awareness about autistic individuals. It is this particular feature that has attracted much attention and widespread acceptance from the audience and media (2020: 838). For instance, a website named *Televizyon Gazetesi* (Television Newspaper) (2020) mentions that *Mucize Doktor* serves as a significant step to enlighten public because important messages are given in the plot about how an autistic individual is perceived in our society and what challenges he has to endure or confront to stand on his own feet and hence lead a normal life like each one of us, revealing that he actually is no different from us except that he needs to try hard and gain awareness with our guidance and kindness. *Tohum Otizm Vakfı* (Seed Autism Association) (2020), a health and education association which has been a consultant to the series remarks that *Mucize Doktor* is the initial series whose starring role belongs to an autistic surgeon and it aims to open the almost untouched door of an autistic world that may be reached only through empathy without prejudice. In their study which explores the two popular hospital series, *Mucize Doktor* and *Hekimoğlu*, from the interpersonal communication perspective, Dönmez and Erdemir Göze claim that "In order to reach a wider audience, these TV series are narratively adapted to reflect our country's cultural structure and current health issues. Thus, they include cases such as injection, violence to women and abuse etc. in their narratives, so the crystallized forms of social reality are revealed more obviously by analyzing the issues this television genre considers" (2020: 832). Another eye-catching example of adaptation for building emotional and cultural sympathy among the audience includes the use of the qualifying word *mucize* (miraculous) to refer to the main character's amazing abilities that distinguish him from his colleagues in the same position. Most people today are more aware and concerned about how to live a healthy and happy life, so TV programs supporting this notion by either providing guidance or underlining the potential problems that may exist in the field of medicine and healthcare services and hence starring roles as successful doctors in the series have increased. In the mentioned study, interpersonal relations such as doctor-patient relationship, relationship between colleagues and relationship between the doctor and patient's relatives are questioned through the socio-phobic experiences of the medically-qualified anti-heroes. A content analysis is carried out for the scenes that include communication problems. These scenes are selected from the first four episodes regarding the dialogues and visuals (Dönmez & Erdemir Göze, 2020: 829-830, 833, 839).

It is a known fact that TV drama series have always been very popular among the audience. How the psychological depth of the fictional characters, their manners and mentalities are projected onto the screen and to what extent they resemble and identify with their followers play a crucial role in their reception as appealing and sincere. When considered in this respect, it may be stated that both Ateş Hekimoğlu (Timuçin Esen) and Ali Vefa (Taner Ölmez) as the main characters have met one of the most

essential expectations associated with drama genre in general and hence been approved by the viewers due to their extraordinary traits that fit into many lives from different segments of the society. (Dönmez & Erdemir Göze, 2020: 835-836). Not much is known about the savant syndrome which may be congenital or it may occur as a result of several medical conditions such as autism, other developmental disorders, mental retardation, central nervous system disorders or injuries. What is amazing about savants is despite their below average intelligence, they may excel in music, art, mathematics, spatial and mechanical abilities. Sensory deprivation with accompanying social isolation makes savants extremely vulnerable even to minute changes in their surroundings like Ali an autistic savant who, on the one hand brilliantly handles difficult medical situations within seconds through his unusually strong photographic memory, but on the other lacks the ability to express himself and understand human and social relations (Durukan; Türkbay, 2010:239, 246). Ali's awkward relations form the basis of conflicts in the narrative which brings about the essential question of whether being a good doctor makes up for the relationship problems or not. The narrative encourages understanding and tolerance for the doctor who despite his own health problems is able to heal others (Dönmez & Erdemir Göze, 2020: 843).

Audio descriptive analysis of the selected scenes

In a focus group study carried out by İlkkan Yener and Ekmel Geçer (2021) to explore the influence of *Mucize Doktor* on the audience about autism which is still unfamiliar to society at large, it is found that this series has contributed to raise awareness and build closer connections and make considerable positive and hopeful changes in the attitudes, behaviors and thoughts of the audience through repeated informative messages in the scenario. In parallel with this benefit, *Mucize Doktor* is especially selected for an audio description analysis as it makes references to the disabled people and its main character like the visually impaired individual has to put in more efforts and invest more to be accepted as he is and realize his/her goals in life which is often difficult and happens only gradually. Thus, the whole script is full of emotions and naturally in itself calls for an emotionalist approach. Focusing on Ali Vefa's behaviors and others' responses, this study discusses the potential audio description of emotions in an attempt to guide the blind viewers through the narrative. The following scenes cover segments specific to the childhood and adulthood of an autistic individual revealing his inability to cope with his environment, openly express how he feels or communicate with others who, except Dr. Adil Erinç (Reha Özcan), cannot or are unwilling to understand his difference and cooperate with him so that he feels included. As the subject of this study relates to the accessibility of emotions, these moments are found appropriate for consideration due to their intended intense emotional impact which needs to be known by the blind viewers via descriptions. In the beginning of the first episode Ali, who is in his late twenties, as he is passing by the railway station goes back to his childhood and remembers a very painful and traumatic memory where he (Adin Külçe) has been victimized by the excessive brutality of his peers because of his inability to talk and play with them like any other kid. The kids are violent, hitting and kicking him and at the same time they tease him for his silence. Finally they push him so hard that his forehead hits the ground and starts to bleed.



Fig.1. A memory of the kids

Despite all they have done to him, he does nothing; he cannot say even one single word to stop them. He just stands there, holding his rabbit's cage and let them do whatever they want. At first the only expression on his face was a drop of fear. He seems numb and detached. As we understand later on from his dialogue with his older brother Ahmet Vefa (Berk Tuna Toktamışoğlu), what he feels is not mere fear but also grief and despair. He wants to be accepted and be a part of their playing circle. Because of his behavioral differences he is isolated and depreciated and out of despair and for the slightest chance of being included he does not resist to their cruelty. Until his brother comes to save him from the verbal and physical abuse of his peers, he shivers and makes a strange groaning sound. At that moment the blind audience may infer from this groaning that he has been hurt and feeling great pain. However, there is much more that should be known about his visible vulnerability and this can only be passed on through a detailed narration of what exactly the describer sees in his face and body movements rather than an immediate summary of his emotions. Thus, using the limited gap of merely six seconds, a possible description may be *Ellerini yumruk yapıp, kollarını göğsünde kavuşturmuş, yerde öylece yatıyor, alnı yaralı, gözleri sımsıkı kapalı, kaşları çatık* [3:47-3:53] (Clenched fists, arms crossed on his chest, he is lying still. His forehead is bleeding, eyes closed tight and eye brows frowned).

In the first episode, the second traumatic memory Ali remembers is when his father throws his rabbit cage harshly to the wall and knocks the poor animal dead. Ali is playing with his rabbit as usual and his father is irritated by his presence because he cannot understand that Ali is not showing any reaction to him not because he is abnormal or ignorant, but because he is an autistic savant. His white rabbit is so precious for him, he takes it everywhere with him and closely keeps an eye on it. It appears that he is deeply connected to the rabbit because it is his only friend who is quiet and innocent like him.



Fig.2. A memory of the white rabbit

After the crash he takes the rabbit to the dispensary nearby hoping that it gets well. However, Dr. Adil Erinç, a successful brain surgeon, who is Ali's missing father figure and mentor during his career, tries to speak softly to soothe his aching heart when he is saying nothing can be done to bring it back. Normally Ali does not talk much, but when it comes to saving his rabbit he talks to the doctor. Dr. Erinç knows the kid's sensitivity about his animal and understands his autistic social withdrawal and acts compassionately to help him. The gap between the dialogues is enough, so it is not necessary to interpret the facial expressions of the characters in the scene and name the emotions. Instead, the describer may prefer the inductive approach by giving pieces of information and expecting the blind viewer to bring those pieces together to visualize the whole picture of emotions. The description indicates the connection between Ali and Dr. Erinç, especially the doctor's feelings of worry and sorrow about the unpleasant situation and the child may be easily read from his face. Ali like other autistic children looks away to avoid someone's gaze and eye contact. This symptomatic aspect needs to be retained.

This scene may be described as *Ali başını sağa eğmiş. Masada yatan tavşanı sever, Adil'in gözlerinin içine bakmadan konuşur. Adil'in alnı kırışık, gözlerini tavşandan ayırmadan acı acı gülümser* [9:38-9:47] (Ali bends his head to the right, caresses the rabbit lying on the table and talks to Adil without looking him in the eye. Adil's forehead is wrinkled, his eyes fixed on the rabbit he smiles bitterly). In this narration, a subjective interpretation of Adil's smile is necessary by adding a duplicated adverb of manner *acı acı* (bitterly) because if an objective physical description of the smile is given like *Ağzı köşelerinden kulaklarına doğru arkaya çekilir* (The corners of his mouth are pulled back toward his ears), it will confuse the blind viewer since s/he may interpret it as an ordinary smile which does not fit into Adil's feeling for Ali conveyed in the description and the information received from the audio channel such as his tender tone of voice and choice of gentle and comforting words in their dialogue.

Another important scene in the first episode is when Ali leaves home and is on his way to İstanbul Berhayat Hospital where he will work as an assistant in the Department of Surgery. As he is waiting for

the shuttle to the airport at the bus stop, he hears the loud sound of the horn echoing in his ears. Probably the driver knows him and for that he honks the horn several times before he gets on.



Fig.3. Loud sounds

Most people may find the honking sound quite disturbing and show dislike, but in this case Ali's reaction is far beyond what can normally be expected. His oversensitivity to this particular stimulus has a negative impact on his behavior which may be unacceptable for those who are not aware that this is another difficulty an autistic patient has to overcome. Because he feels the need to rapidly escape this sensory intrusion, he cannot focus on anything he has to do at that moment. The describer's intention is to reflect Ali's intense facial and bodily reaction to the loud sound, so the scene may be described as *Başını eğip, sağa sola çevirir. Elleriyle kulaklarını kapatır. Öne arkaya doğru sallanır. Gözlerini kısar, yüzünü buruşturur* [9:50-9:56] (He bows his head, turns it left to right. He closes his ears with his hands. He swings back and forth. He squints his eyes and flinches)

Another crucial scene soon follows in the same episode. When Ali arrives at the airport, he first falls into shock to see so many people walking around, talking and laughing together with the announcements and other noises and sounds coming from all directions. All of a sudden he panics and becomes anxious because he fears that he is not capable of coping with this crowded environment. He then decides to quit struggling and remain calm until he restores himself to make the next move.



Fig.4. Samsun Airport

It would be appropriate if the describer closely looks at the physical signs of his negative emotions that take hold of him and include them in his/her descriptive text. A possible description may be *Panoya bakıp gözlerine yere eğer. Etrafındaki sesler çoğaldıkça ayakta dengeli duramaz. Gözlerini kırpıştırır. Yumruklarını sıkar, başını ellerinin arasına alır. Cebinden çıkardığı cerrah bıçağını tutup, ellerini göğsünde birleştirir. Gözlerini sımsıkı yumar, olduğu yerde kımıldamadan durur. Yanından geçip gidenler başlarını çevirip ona meraklı gözlerle bakarlar* [13:07-13:29] (He sees the bulletin board and looks away to the ground. As the noises around him get louder, he is unable to stand in balance. He blinks his eyes. He clenches his fists, puts his head between his hands. He takes his surgical knife from his pocket and folds his hands on his chest. He closes his eyes tight and stands still. People passing by look at him with wondering eyes). The phrase *meraklı gözlerle* (with wondering eyes) is used because Ali's behavior is unusual and this feeling is objectively given in the description. Thus, the blind audience without needing any further explanation may easily guess how people look at him.

In addition to their inability to form psychological connections, one of the other disorders observed in autistic patients is their strict avoidance of physical closeness with people. For example, when Ali makes a very practical mechanism to help the child breathe again and saves his life, both parents embrace him with tears of gratitude and happiness, but although he does not show an immediate negative reaction, it is obvious he does not feel comfortable and wants to pull away. He shows a similar reaction to Dr. Nazlı Güleğül (Sinem Ünsal) who tries to calm him down and stop him from entering inside the hospital. Ali is equipped with superb abilities like seeing through the body and detecting what is wrong with the patient's heart in seconds. As she does not let him in, he feels frustrated because he is sure of what has to be done for saving the child.



Fig.5. Berhayat Hospital

Ali is repetitively saying *eko* meaning echocardiography is needed, but Dr.Gülengül insists that the child's heart is fine and to bring Ali to himself she grasps his arm. Ali is disturbed by her touch and wants to escape from it. His body movements clearly convey his uneasiness, so a brief objective description of how he moves his shoulder and head suffices for drawing that specific emotional inference: *Sağ omzunu hızla yukarı çeker, boynuna iyice yaklaştırır. Başını sola çevirir* [31:17-31:21] (He quickly lifts his shoulder up, presses it close to his neck. He turns his head to the left).

Conclusion

Audio description is a source of information for the blind and the visually impaired audience who is capable of using only the hearing channel to access the TV series. One reason why we watch these series is to experience different emotions. Sounds in the film affect how the audience feels and guide them through the plot. However, even though they are reliable, there are many scenes where the lack of visual information generates a void which has to be filled with audio description so that the visually impaired viewers show the same reaction as the sighted ones. The describer can approach emotions in objective and subjective ways. The first one is to tell only what s/he sees and leave room to the blind viewer for making inferences and guesses about the character's feelings. The second one is to interpret what s/he sees based on his/her cultural background and knowledge and tell this directly making the task of the blind audience easier.

Mucize Doktor is selected for semiotic-oriented audio description analysis for various reasons. The main character is an autistic savant who has difficulties in expressing his emotions and building close and healthy connections with people around him. This TV series brings autism to light which is still not well known to public. Thus, how to convey emotions to the blind viewer so that s/he pours empathy and hope into his/her reception becomes one of the puzzling issues for the describer/translator. The most prevalent emotions in Ali's interpersonal encounters are sadness, grief, fear, anxiety, despair, confusion and hesitation. To carry out this analysis, five scenes are selected from the first episode, i.e. flashbacks of brutal kids and his father's physical and psychological violence, his wait at the bus stop, his arrival at

Samsun Airport and Berhayat Hospital since in the beginning communication gaps and maladaptation to new circumstances that influence emotions are more intensely observed. Although the equivalence between visual signs (icons) and linguistic signs (symbols) is problematic in audio description, due to the plot, time and space availability in the selected scenes provided by the TV series genre, objectively narrating the material expression of the emotional sign not what it implies help overcome ambiguities that may arise in the course of the translation process.

References

- American Council of the Blind (2009). *Audio Description Standards: July 2009-A Work in Progress*. http://www.acb.org/adp/docs/ADP_Standards.doc
- Arma, S. (2011). *The Language of Filmic Audio Description: a Corpus-Based Analysis of Adjectives*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Naples Federico II.
- Atkin, A. (2022). Peirce's Theory of Signs. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2022 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/peirce-semiotics/>
- Braun, S. (2008). Audiodescription research: state of the art and beyond. *Translation Studies in the New Millennium* 6, 14-30.
- Bulut, P. (Writer), Koralp, O. (Writer) & Pirhasan, Y. (Director). (2019, September 12). [Season 1, Episode 1]. In A. Bülbüloğlu (Producer), *Mucize Doktor*, MF Productions. https://www.youtube.com/watch?v=W31lc7qd_d8
- Cintas, J. D. & Orero, P. & Remael, A. (2007). Media for all: a global challenge. In J. D. Cintas & P. Orero & A. Remael (Eds.), *Media for All: Subtitling for the Deaf, Audio Description, and Sign Language* (pp. 11-20). Amsterdam/New York: Rodopi.
- Dönmez, İ. H. & Erdemir Göze, F. (2020). Hastane Temalı Dizilerde Kişilerarası İletişimin Sorunsallaştırılması: Hekimoğlu ve Mucize Doktor Örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (e-gifder)* 8 (2), 829-862. DOI: 10.19145/e-gifder.728044
- Durukan, İ. & Türkbay, T. (2010). Savant Sendromu: Klinik ve Nöropsikolojik Özellikleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar* 2 (2), 237-253.
- Fox TV'yi Mucize Doktor ve Kadın dizilerindeki aşk zıplatacak! (2020, January 8). <https://televizyongazetesi.com/v2/fox-tvyi-mucize-doktor-ve-kadin-dizilerindeki-ask-ziplatacak/1194182>
- Gambier, Y. (2006). Multimodality and Audiovisual Translation. *MuTra 2006 – Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings*. http://euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Gambier_Yves.pdf
- Greco, G. M. (2016). On Accessibility as a Human Right, with an Application to Media Accessibility. In A. Matamala & P. Orero (Eds.), *Researching Audio Description: New Approaches* (pp. 11-33). London: Palgrave Macmillan.
- Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. R. A. Brower (Ed.) *On Translation*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 232-239. <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/jakobson.pdf>
- Mazur, I. (2015). Gestures and facial expressions in audio description. In A. Maszerowska & A. Matamala & P. Orero (Eds.), *Audio Description: New perspectives illustrated* (pp. 179-197). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Mucize Doktor'un Adil Hocası'ndan çağrı: "Ulusal Otizm Eylem Planı Hayata Geçsin!" (2020, December 3). <https://tohumotizm.org.tr/mucize-doktorun-adil-hocasindan-cagri-ulusal-otizm-eylem-planı-hayata-gecsin/>
- Ramos, M. (2015). The emotional experience of films: does Audio Description make a difference? *The Translator* 21(1), 68-94. DOI: 10.1080/13556509.2014.994853

Shin, S.J. (2002). *The Iconic Logic of Peirce's Graphs*. Cambridge, MA: MIT Press.

United Nations. (2016). *10th anniversary of the adoption of Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/>

Yener, İ. & Geçer, E. (2021). Televizyon Dizileri, Toplumsal Farkındalık Ve Otizm: "Mucize Doktor" Dizisi Örneği. *Akademik İncelemeler Dergisi* 16 (1), 146-162. DOI: 10.17550/akademikincelemeler.766630

86. Discovering the role of rhetorical devices in the text of a political speech through back-translations to improve the translation process

Dolunay KURLU¹

APA: Kumlu, D. (2023) Discovering the role of rhetorical devices in the text of a political speech through back-translations to improve the translation process. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1389-1409. DOI: 10.29000/rumelide.1283694

Abstract

Politics has always been important for civilized societies. It is an amazing tool for rulers aiming to manipulate the masses by the sole magic of words. Thus, the power of language is the most helpful and efficient way of implementing political goals and revealing specific ideologies. The aspect of internationality in – either written or oral – political texts requires translations into different languages in that a better understanding of political texts worldwide is possible through better translations. This study aimed to examine the most common rhetorical devices used in political speeches and find out how the translators of the texts of political speeches deal with these devices in their translation process. To this end, lexical, semantic, syntactic and grammatical aspects of the texts of political speeches including rhetorical elements were identified, and an evaluation was done with respect to the quality and the accuracy of the translations to find out whether it was possible through using back-translation method in the light of theories of translation studies and some back-translation guidelines. The sample political text was a speech delivered by one of the ex-Presidents of the U.S.A. Barack Obama, who was also known as a great orator with his eloquent speeches, at Ebenezer Baptist Church. The research participants were the senior students of the Department of Translation and Interpretation at Trakya University in Turkey. The feedback given to the students when the research was completed were thought to contribute to the prospective translation practices of the students upon rhetorical devices.

Keywords: Politics, translation studies, translation of political texts, political speech, rhetorical devices

Çeviri sürecini iyileştirmek için retorik araçların siyasi bir konuşma metnindeki rolünü geri çevirilerle keşfetmek

Öz

Siyaset medeni toplumlar için daima önemli olmuştur. Salt sözcüklerin büyüğü ile kitleleri manipüle etmeyi amaçlayan yöneticiler için olağanüstü bir araçtır. Bu nedenle, dilin gücü siyasi hedefleri gerçeğe dönüştürmenin ve belirli ideolojileri ortaya çıkarmanın en yararlı ve etkili yoludur. Yazılı veya sözlü siyasi metinlerin uluslararasılık boyutu, farklı dillere tercüme gerektirmektedir; zira dünya çapında siyasi metinlerin daha iyi anlaşılması ancak daha iyi çeviriler yoluyla mümkündür. Bu çalışmanın amacı, siyasi konuşmalarda en sık kullanılan retorik araçları incelemek ve siyasi konuşma metinlerinin çevirmenlerinin çeviri sürecinde bu araçlarla nasıl başa çıktıklarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla, retorik unsurları da içeren siyasi konuşma metinlerinin sözcüksel, anlamsal, sözdizimsel ve dilbilgisel yönleri tespit edilmiş, çeviribilim kuramları ve bazı geri çeviri yönergeleri ışığında geri

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık ABD (Edirne, Türkiye) dolunaykumlu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9089-5175 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283694]

çeviri yöntemini kullanmanın mümkün olup olmadığını anlamak için çevirilerin kalitesi ve doğruluğu açısından bir değerlendirme yapılmıştır. Örnek metin, etkili ve güzel konuşmalarıyla ünlü bir konuşmacı olarak da bilinen ABD'nin eski Devlet Başkanlarından Barack Obama'nın Ebenezer Baptist Kilisesi'nde yaptığı bir konuşmadır. Araştırmanın katılımcıları Türkiye'deki bir üniversitesinin Mütercim ve Tercümanlık Bölümü son sınıf öğrencileridir. Araştırma tamamlandığında öğrencilere verilen geri bildirimlerin, öğrencilerin retorik araçlar üzerine ileriye dönük çeviri uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Anahtar kelimeler: Politika, çeviribilim, politik metinlerin çevirisi, politik konuşma, retorik araçlar

Introduction

Societies have always needed to hold onto some faith, and some politics to adjust their relations with others and live peacefully in an order. Politics has always been important and seems to be a key to a good and happy life in modern communities. It is also an amazing tool for rulers aiming to manipulate the masses by the sole magic of words. Thus, the power of language is the most helpful and efficient way of implementing political goals and revealing specific ideologies. The administration, who ignores the fact it is the rhetoric that brings the masses together for ideals, finds itself in an ideological cul-de-sac that will be difficult to get out of. Language, especially embellished with rhetoric, is the best card of a politician. If the objective of the orator is to speak before foreign language speaking audiences, then translation or interpreting would be necessary.

Translation studies is a comprehensive field of study within the context of social sciences and it has an interdisciplinary relationship with politics. Therefore, written or spoken texts of politics, which are to be translated for any reasons, are considered within the scope of translation studies. It is clear that a better understanding of political texts worldwide is possible through better translations. If the text genre is a political speech, then the rhetorical devices become the integral units of that speech. Thus, translating the text of a political speech requires dealing with the text and these units as a whole during the translation process. This study aimed to reveal the rhetorical devices within a political text and the importance of translating the text with the awareness of such devices. Back-translation method was used to assess the quality and accuracy of the translations of the students. Back-translations were compared with the original expressions including the rhetorical devices. Then, the lexical, semantic, syntactic and grammatical aspects were demonstrated and interpreted. This study focused on finding the answers of the following research questions:

1. What are the most common rhetorical devices used in political speeches?
2. How do translators (in this case, the students) approach to the translation of the texts of political speeches including rhetorical elements?
3. Is back-translation method useful for identifying the lexical, semantic, syntactic and grammatical aspects of the texts of political speeches?
4. How does the back-translation method help translators of the texts of political speeches including rhetorical devices to assess the quality and accuracy of their translations?

1. Translation studies and the politics

Translation is currently far more than a simple activity defined as replacing the original text with another text. It is not just a linguistic transfer from the source text to the target text. It primarily aims to bridge the gaps in-between nations and cultures. Thus, it is felicitous to say that translation studies is a comprehensive field for scientific research and practice. It keeps its status as an art and as a science simultaneously. This leads to the scholars having multilateral perspective and doing multidisciplinary research more productively.

The fundamental material of a translator is, of course, the language itself. In his article ‘On Linguistic Aspects of Translation’, “Roman Jakobson distinguishes three types of translation: (1) Intralingual translation, or rewording (an interpretation of verbal signs by means of other signs in the same language). (2) Interlingual translation or translation proper (an interpretation of verbal signs by means of some other language). (3) Intersemiotic translation or transmutation (an interpretation of verbal signs by means of signs of nonverbal sign systems)” (Bassnett, 2002, p.31). The need for a language comprehension is doubled if translation proper is in question; translation competence in two languages (L1-L2) becomes a prerequisite thereby.

Competence in at least two languages is usually a must for a person desiring to have a career in translation industry. The starting point is to choose a subject field and do myriad practice. The popular and the most demanded subject fields in translation career are within the scope of specialized translation and its applications. Specialized translation is defined by Gotti and Sarcevic (2006) as non-literary translation including specialized subject fields such as science and technology, economics, marketing, law, politics, medicine, mass media, marine transportation, archaeology, geography, genetics, etc. Moreover, specialized translation can be defined as the translation of texts that are produced for practical rather than aesthetic purposes (Borja 1998, Montalt 2005, García Izquierdo 2007). In this study, the focused subject field is politics and political texts. Political texts, even oral or written, have specific terminologies similar with other subject fields of specialized translation. Thus, the translator/interpreter intending to do the translation of a political text is to get prepared as for its terminology. If the political text is not a written document or news but a political speech, then rhetorical features of the text precedes terminological aspects. In both situations, the translator has to deal with his/her core material, which is language. Chilton and Schäffner (1997, p.206) express that politics cannot be conducted without language.

Schaffner and Bassnett (2010, p.12) state that translation also plays a very important political role in international policy making and diplomacy such as, the signing of bilateral and multilateral contracts, delivering speeches during state visits and in national policy-making in particular for officially bilingual or multilingual countries. Thus, the translation of the political text becomes a means of policy making and diplomacy and reusable for different aims.

Jabali (2021, p.83) expresses that what distinguishes a political text from any other text is that the former depends on thematic and functional considerations; and also directed to a larger public as it is cultural bound. Moreover, political discourse may include the speaker’s ideology as the word choice reflects like a mirror. It is also important for a translator to know that political texts, either written or oral, include certain ideologies within the framework of political discourse. Political discourse is to be analyzed in order to understand and comprehend the original text.

The text, which will be analyzed in this study, is an oral political text that is a political speech. Political speeches are classified under operative texts according to Katherina Reiss (1989, p.106). Politicians usually convey their messages, views and ideologies to the target audience (mostly the public), from whom they expect the desired response simultaneously or immediately after listening to the speech. Thereby, policymakers incline to use the political speeches as tools for giving instruction, persuading or manipulating the target audience. The intention of the producer of this text type seems to reveal the rhetorical purpose, constituted and shaped through the nature of the “speech” itself. Hatim and Munday (2004, p.74) stress that all texts are a sort of hybrid, this predominance of a certain rhetorical purpose in a specific text plays a crucial role in assessing the text type “identity”.

2. Components of political domain and political discourse

Translation studies is a very comprehensive field for doing various research, nevertheless, there is relatively few research on issues such as translation of political texts, political discourse and rhetoric aspects of political speeches. Preparing for a well-built research requires robust bases. Thus, it would be useful to begin with the basic knowledge for this research that is the definition and scope of politics and its components. According to van Dijk (1997, pp. 16-17) the aim is only to select some relevant categories for the definition of political text and context are as follows: (a) societal domain or field, (b) political systems, (c) political values, (d) political ideologies, (e) political institutions, (f) political organizations, (g) political groups, (h) political actors, (i) political relations, (j) political process, (k) political actions, (l) political discourse, and (m) political cognition. This brief categorization of the structures and processes of the political domain, first of all provides us with a tentative positioning of political discourse among other properties of the political system and process.

This study focuses on political domain and political discourse for analyzing a political speech in terms of rhetorical devices used by the speaker. Thus, it would be fruitful to revise what a political speech is, what the rhetorical devices are and how they are used by the speaker or the orator deliberately.

Charteris-Black (2014) states that a political speech is a stream of spoken language usually prepared for delivery by a speaker to audience for a purpose on a political occasion. Pamungkas (2020, p. 132) underlines that a political speech differs from other types of speech in terms of the one who delivers the speech: a speech can be considered a political speech if the one who delivers it has a political position. Erişen and Villalobos (2014, p. 1) state that presidents strive to convey messages that are deemed important and influential in addressing the public and other political actors. They add that speeches offer presidents an opportunity to set the agenda, signal their policy preferences, and, among other things, strike an emotional chord with the public.

Political speeches usually delivered by high-ranking government officials including the President, Ministers, Governors, Mayors et cetera in national or international events before domestic or foreign guests. The structure of these texts consists of a part of opening remarks, a body part, and a part of concluding remarks. Translating a political speech means an awareness regarding this special text genre with its unique features as well as inclusion of various topics such as history, cultural studies, religious studies, and many others (Pamungkas, 2020, p. 134). The primary tool used by most politicians to reach their goals is a political speech. It is used to convince the audience to accept the proposed idea, action, or beliefs. Civic life was never, and will never be, without rhetoric because the language of politics is essentially rhetorical (Rubinelli, 2017, p. 28). Politicians use political rhetoric as art to manipulate language, propagandize their message to the target audience, and achieve persuasive ends (Onyshchak,

2021, p.133). Since political discourse appeals to the hierarchy of values prevalent at a particular stage of society's development, the translator must stop the fertile and enjoyable play of the signifier between literary systems and take a stand (Gentzler, 2002, p. 200).

3. Rhetoric and rhetorical devices

Rhetoric is an issue that makes political speeches difficult to understand and translate. The concept of rhetoric dates back to ancient Greece with Aristotle's *Rhetoric*. Aristotle taught that a speaker's ability to persuade an audience is based on how well the speaker appeals to that audience in three different areas: *logos*, *ethos*, and *pathos*. *Ethos* has a relation with a speaker's capability to perform a personal character which enables his or her speech believable and trustworthy, *Pathos* is related to speaker's power of causing and inspiring feelings and emotions of the audience, and *logos* means the power to provide truth using persuasive and rational argument (Katamba, 2022, p. 73). They are very effective argument tools and some types of rhetorical devices can be considered 'figurative language' because they depend on a non-literal usage of certain words or phrases. Public speakers, advertisers, politicians, journalists and others use rhetorical devices to construct their messages and enhance the way they use language (Bloor&Bloor, 2007, p. 67). Using these devices in a speech seems to bring the advantage of rapid impact upon the target audience. Van Dijk (1998, p. 208) underlines that it is not surprising that rhetorical structures play such an important role in ideological manipulation.

Rhetorical devices are all in current use in the twenty-first century, as most key speeches of leading politicians around the world testify (Bloor & Bloor, 2007, p.68). The rhetorical devices used in this study may shed a light on the matter of how these devices are used in a political speech. There is a list of the rhetorical devices on Jennifer Gunner's website [<https://examples.yourdictionary.com/examples-of-rhetorical-devices.html>], which can be regarded as a guide to identify some rhetorical devices to be examined in this research. The rhetorical devices examined within the scope of this study are as follows: (1) alliteration, (2) allusion, (3) amplification, (4) analogy, (5) anaphora, (6) antimetabole, (7) appositive, (8) enumeratio, (9) epithet, (10) hyperbole, (11) metaphor, (12) metonymy, (13) onomatopoeia, (14) oxymoron, (15) parallelism, (16) personification, and (17) simile.

These were the rhetorical devices included in this research. The expressions including these devices were translated by the students during the research. Then their translations were translated back to the source language to compare the expressions in the original language with the back-translated versions in terms of lexical, semantic, syntactic, and grammatical similarities and differences. This will also help the researcher to realize and assess the quality and accuracy of translations of the students.

4. The aim of the research

This study has aimed to examine the most common rhetorical devices used in political speeches, to find out how the translators of the texts of political speeches deal with these devices in their translation process, to identify the lexical, semantic, syntactic and grammatical aspects of the texts of political speeches including rhetorical elements and to search if the assessment of the quality and accuracy of the translations is possible using the back-translation method. There are various rhetorical devices used in literature. However, this study included a sample text of the political speech by Barack Obama, ex-President of the United States, and one of the limitations of this research was that the rhetorical devices used by the speaker were solely analyzed to be able to give concrete examples existing in the text, and illustrate these devices in a better way. This sample speech was named "The Great Speech" by Joe Klein,

who shared the speech text in Time Magazine, as Joe Klein admired Barack Obama as an orator, Dr. Martin Luther King, Jr. who he admired more as a moral leader of his time. The participants of this research were the senior (4th grade) students of the Department of Translation and Interpretation at Trakya University in Turkey. During the first half of the academic year (fall semester), they attended a course titled “Translation of Political Speech Texts”. The aim of the course was to teach them features of the political texts including political speeches, and the methods and techniques of translating political texts and political speeches. The practices of translation were done usually based on speeches of well-known people from different countries. These speeches were dealt with carefully to make the students be aware of various factors posing problems during the translation process. The learning outcomes of the course as for Bologna Process were as follows: 1. The students would gain experience in the political issues by doing the translation of political texts; 2. The students would learn how the political speech texts were translated, the techniques and the difficulties of translating such texts; 3. The students would be ready for their prospective career in the translation of political text. These outcomes were the pre-planned, desired and idealized ones for the benefit of the students. The real outcomes would be changeable depending on various factors.

5. The methodology and data collection: back-translation theory and its applications in this research

This present research focused on the usage and translation of rhetorical devices in a sample text. The data collected from the students illustrate to what degree they were aware of these devices and how they approached to the use and translation of these devices. Thus, the back-translation method was used to evaluate and interpret the data of the research. In this context, it is appropriate to mention what back-translation is and how it helps researchers in cross-cultural studies as in the present study.

Back-translation can simply be defined as a re-translation of a translated text into its original language. Son (2108, p. 89) has stated that “it was historically the first linguistic quality control technique introduced to cross-cultural research and has been considered a standard translation procedure for a long time”. It has been used as a quality and accuracy assessment approach for long years. Though it seems old-fashioned and is preceded by modern technological tools that are used for such assessment procedures, it is still an alternative way to compare translated versions of a text – either written or oral – when designing contrastive research in translation studies.

Paegleow (2008, p. 22) defines back-translation as “the practice of taking a translated document and translating it back into the original language as a means of checking the accuracy of the translation”. Moreover, he adds that the application requires “a qualified second person, fluent in the specific language or dialect, back translate to assure the original meaning”(ibid, p.22). He lists four items, which are important and can be regarded as back-translation guidelines in the table below (ibid, p.24):

Back-translation Guidelines	
1.	A back-translation should follow the same quality control procedures as the original translation.
2.	Comparisons of the source text with the text from a back-translation should focus only on the “differences that matter.”
3.	Ignore the “differences that do not matter.”
4.	Source text ambiguities may arise that should be resolved by the author of the original source text.

Table-1: Paegleow’s Guidelines for Back-translation (2008, p.24)

In Nida's terms, "a gloss translation is designed to permit the reader to identify himself as fully as possible with a person in the source-language context, and to understand as much as he can of the customs, manner of thought, and means of expression" (Nida, 2004, p.167). At this juncture, back-translation is required to test and evaluate how fully a translator can identify herself/himself in SL and reflect it to her/his translation in TL. This type of analysis is possible and mostly common in cross-cultural research. Political speech texts and their translations also have embedded cultural elements, which have already been common in text types exhibiting literary characteristics. This study is based on the analysis of the text of a political speech that also embodies literary devices, especially rhetorical devices. Therefore, utilizing back-translation methodology would substantially be meaningful for the assessment and evaluation of the performance of the students while translating the identified rhetorical devices in the speech text. Peagelow's guidelines became grounds for the interpretation of the collected data and functioned as a theoretical basis as well as the theories related to political translation.

The methods used for data collection and conducting the research were interrelated. The students were asked to read the text of the Presidential Speech by the ex-President of the United States (the sample text) and then translate the text as a whole. They were given separate sheets, which gave them the opportunity to check and fill in the table including the potential types of rhetorical devices they could find in the text and suggest translations for just those devices. The population of the students attending this course was so high that groups including 4-5 participants were determined and group work was done to the research data collection. They tried to complete this process in the classroom; however, they had to continue to fill in the tables after the course as the duration of the course was limited to 50 minutes. They sent the tables filled with the alternative translations of rhetorical devices used in the sample text after they completed the group work via e-mail. Data were evaluated in terms of the choices of candidate translators while translating the rhetorical devices existing in the sample text. After the translations were finished, back-translation method was used to assess the quality and accuracy of the translations of the students. Back-translations were compared with the original expressions including the rhetorical devices. Then the lexical, semantic, syntactic and grammatical aspects were demonstrated and interpreted. Thus, the similarities and differences between expressions from the source text and the back translated text were interpreted in accordance with the theoretical framework.

6. Findings and Analysis

The student participants of the research were primarily taught about the rhetorical devices and their function in political speeches. Then students were asked to find the rhetorical devices in the sample political text and try to translate the expressions or sentences where these devices existed. The population of the students, who participated in this research, were so high for classroom activities in such a limited time period that they had to study in groups to perform what they are asked to do for this research. They completed the table including the potential rhetorical devices suggested by Jennifer Gunner in her blog, and found the rhetorical devices of the sample text. Having found the rhetorical devices in the speech text, they were asked to translate them. Therefore, different groups produced different translations for the same rhetorical devices. Then, the back-translations of each translation were done by the researcher, who were both an academician and a translator. In this research, these translations were demonstrated and illustrated to discover why these translations were done differently within the theoretical framework following Paegelow's guidelines for back-translation. After finding concrete rationale for the translation preferences of the students, in the light of Paegelow's guidelines and other theories on back-translation, the results were evaluated and interpreted.

6.1. Rhetorical Devices Existing in the Sample Text and Comparing the Translations of Students

Some of the existing rhetorical devices in the sample political speech text were defined and demonstrated, and the translations suggested by the participant students were demonstrated and illustrated below. The number of examples demonstrated in this study was limited, and this was one of the limitations of this research since it might challenge the length of this research.

6.1.1. Alliteration

Alliteration refers to the recurrence of initial consonant sounds.

Rhetorical Device	The Expression Including the Rhetorical Device	Translations	Back-translations
Alliteration	1.) ...when innocents are slaughtered in the deserts of Darfur	a) ...Çad çöllerinde masumlar...	a) ...innocents in the deserts of Chad...
		b) ...masum canlar Darfur Diyarında...	b) ...innocent people in the region of Darfur...
		c) ...Sudan'ın ıssız çöllerinde...	c) ...in the isolated deserts of Sudan...
	2) ...it is not enough to bemoan the plight of the poor children in this country.	a) ...müşkül durumdaki muhtaç çocuklarımızı...	a) ...our needy children in hard conditions...
		b) ...sefil çocuklarının sefaletine sadece üzüлüp geçmek	b) ...expressing only sadness because of the poverty of the poor children
		c) ...gariban çocuklara gözyaşı dökmek...	c) Shedding tears for the poor children...
	3) ...it is not enough to decry the disparities of health care.	a) ...yetersizlikleri yermek yetmez.	a) ...not enough to vilify the scarcities...
		b) ...eşitsizlikleri sadece eleştirmek...	b) ...just criticising the disparities...
		c) ...ayrılıkları ayıplamak...	c) ...condemning the dissimilarities...

When examples in the translations 1,2 and 3 for the rhetorical device “alliteration” were examined, most preferences for translations included recurrence of initial consonant sounds. They seemed to keep the formal elements of the original. The same consonant sounds were even used when possible: (“D” sound) “Darfur Diyarında” for “Deserts of Darfur”. To adjust the recurrence of consonants in the target language, the translators adapted the names of places into the nearest equivalent though could not use the same consonant sounds. The back-translations, on the other hand, proved that all the translations which were done by students “do not seem ambiguous” and include only one “difference that matter” in the light of Paegelow’s guidelines. In the example “a” and its back-translation “a”, there was a lexical shift as Darfur is actually a region in Sudan, but the translators transformed it into Chad to create a phonological repetition. The students had the tendency to overtranslate just to keep the formal equivalence in Nida’s terms (Nida, 2004, p.41). This resulted in a mistranslation at the end. Back

translations of other examples and translations had differences that do not matter” in line with Paegelow’s guidelines.

6.1.2. Allusion

Allusion is a reference to an event, place or person.

Rhetorical Device	The Expression Including the Rhetorical Device	Translations	Back-translations
Allusion	1) ...Memphis and the mountaintop...	a) ...Memphis ve dağın zirvesi...	a) ...Memphis and the summit of the mountain
		b) ...Temizlik işçilerinin grevi...	b) ...The strike of the cleaning workers...
		c) ...Memphisteki Mountaintop grevi gibi...	c) ... like the strike in Memphis Mountaintop...
	2) ...before the bridge in Selma and the march on Washington...	a) ...Selma’daki köprüden ve Washington’daki yürüyüşten önce...	a) ...before the bridge in Selma and the walking in Washington...
		b) ...Selma’daki protestocular ve onların Washington yolculuğu...	b) ... the protesters in Selma and their journey to Washington...
		c) ...Selma köprüsünde ve Washington’da yapılan yürüyüşten önce...	c)... before the walking on Selma bridge and in Washington...
	3) ...the bus boycotts in Montgomery...	a)...Montgomery’deki otobüs boykotları...	a)...the bus boycotts in Montgomery...
		b) ...Montgomery’deki otobüs boykotu...	b)...the bus boycott in Montgomery...
		c) ...Montgomery’deki otobüs grevinden...	c)...the bus strike in Montgomery...

Allusion means a referring to an event, place or person. Therefore, the translator should do some research on this past event, place or person to learn about the referred one. Then, the event, place or person alluded is dealt with its social, cultural and even political context to make the target reader or audience understand the background knowledge better. When the examples above were considered, most of the names of the places referred by the speaker were preserved and the events mentioned were explained by adding some extra words to create correct connotations for the alluded events, places and persons. When the back-translations were considered, the first example and its back-translation “a” seemed literally the same, but when the translation “b” and its back-translation were compared, it would be seen that the translation included background knowledge and was not an actual translation; the back-translation thus, was the translation of the translators’ version. The second example included translations and back-translations that were very close semantically, but in translation “b” the word of “march” turns into “journey” in back-translation as the translation of the lexical item was “yolculuk”, which literally meant journey. Thus, it was an erroneous shift in that the original word lost the meaning. In the third example, translations “a and b” were syntactically and semantically suitable, but in tr. “b” the word boycott was subjected to singularization and seemed to be a grammatical shift. In “c”, however, the word “boycott” was turned into “strike”, which had a similar semantic scope, but not the same in function. Thus, it seemed that these were the “differences that matter” according to Paegelow’s guidelines.

6.1.3. Amplification

Amplification repeats a word or expression for emphasis, often using additional adjectives to clarify the meaning.

Rhetorical Device	The Expression Including the Rhetorical Device	Translations	Back-translations
Amplification	1) This is the unity – the hard-earned unity – that we need right now.	a) Şu anda birliğe, zar zor kazandığımız birlik ve beraberliğe ihtiyacımız var.	a) Now, we need the unity, the unity we earned hard.
		b) İhtiyacımız olan birliktir, sarsılmaz birlik.	b) The thing we need is the unity, the unwavering unity.
		c) Bu birliğe, canla başla kazanılmış bu birliğe, şunda ihtiyacımız vardır.	c) This unity, the hard-earned unity, is what we need now.

This rhetorical device is based on repeating a word or expression for stressing the sense. In the examples, it was seen that the speaker add some extra adjectives after repeating the same word “unity” making it more prominent in that the gist of his speech was based on this concept. Thus, the translators also used strong and effective adjectives in their translations. When the back-translations were compared, it would be seen that “c” is the closest semantically, but it is nearly the reverse form of “a” syntactically. In “b” the adjective “hard-earned” was transformed into another adjective, which was “unwavering”. Also, “hard-earned” used differently in “a” in that the adjective turned into a verb plus adverb form. So, there seemed to be a grammatical shift. These were the “the differences that mattered” in this example, and there was no ambiguity in translations and back-translations.

6.1.4. Analogy

An analogy explains one thing in terms of another to highlight the ways in which they are alike.

Rhetorical Device	The Expression Including the Rhetorical Device	Translations	Back-translations
Analogy	1) ...justice would flow like water, and righteousness like a mighty stream.	a) ...adalet akan bir su gibi, doğruluk ise güçlü bir nehir gibidir.	a) ...justice is like a flowing water, and truthfulness is like a strong river.
		b) ...adalet su gibi, doğruluk da güçlü bir nehir gibi akar.	b) ...justice flows like water, and truthfulness flows like a strong river

Analogy, as a rhetorical device, means expressing the similarity between two things. The examples above were both translated in order to constitute a relationship between an abstract concept and a concrete concept in the way the speaker did. The back translations of the translations of students seemed to have lexical shifts. In Catford’s terms “a category shift, that is a unit or rank shift, which refers to the hierarchical linguistic units of sentence, clause, group, word and morpheme” (Catford, 2001, p. 61). The word “stream” had enhanced semantically as it was translated as “river” in both back-translations and it was translated as “nehir” in the translation of the students. However, stream meant a small river and it is not as big as a river. There was another lexical unit that is the adjective “mighty” in the original text, which was translated as “güçlü” in translations and “strong” in the back-translations and actually meant

“very strong” in Longman Dictionary of Contemporary English. Hence, it seemed to weaken semantically when translated as “strong”. These are “the differences that matter” according to Paegelow’s guidelines.

6.1.5. Anaphora

Anaphora means repeating a word or phrase in successive phrases. The examples from the sample text are below.

Rhetorical Device	The Expression Including the Rhetorical Device	Translations	Back-translations
Anaphora	<p>1) <u>I'm not talking</u> about a budget deficit. <u>I'm not talking</u> about a trade deficit. <u>I'm not talking</u> about a deficit of good ideas or new plans.</p> <p><u>I'm talking</u> about a moral deficit. <u>I'm talking</u> about an empathy deficit. <u>I'm talking</u> about an inability to recognize ourselves in one another.</p>	<p>a) Bütçe eksikliğimizden <u>bahsetmiyorum</u>. Ticaret eksikliğinden <u>bahsetmiyorum</u>. İyi fikirler ve yeni planların eksikliğinden de <u>bahsetmiyorum</u>.</p> <p><u>Bahsettiğim</u> bir ahlak eksikliği. <u>Bahsettiğim</u> bir empati eksikliği. <u>Bahsettiğim</u> kendimizi başkasının yerine koyamamız,...</p>	<p>a) I do not mention the budget deficit. I do not mention the commercial deficit. I do not mention the good ideas or new plans.</p> <p>I mention a moral deficit. I mention an empathy deficit. I mention being incapable of putting ourselves in others' shoes.</p>
		<p>b) Bütçe açısından, ticaret açısından ya da parlak fikirler ve yeni planların eksikliğinden de <u>bahsetmiyorum</u>.</p> <p><u>Benim bahsettiğim</u> ahlaki açık, empati açığıdır. <u>Benim bahsettiğim</u>, kendimizi birbirimizde görebilmenin,...</p>	<p>b) I do not mention the budget deficit, commercial deficit or bright ideas and new plans.</p> <p>I mention a moral deficit and an empathy deficit. I mention, seeing each other in one another...</p>

The speaker using anaphora to attract the audience repeated the same phrases successively in the original speech text. When two different translations were examined, the first group of translators reiterated the same phrases successively in parallel with the original text, but in the second example, the translators preferred not to repeat the phrases in the first part and uttered the verb only once, and then repeated the verbs just twice though it was reiterated three times. This gave us the impression that the first group of translators was aware of the intention of the speaker and repeated the phrases to adapt the translation to the existing stylistic aims. However, the second group of translator did not care this stylistic element. When the back-translations were examined, there was certainly a structural and syntactic shift in the examples. Catford (2001, p.61) defined structural shift as “the most common form of shift and involve mostly a shift in grammatical structure”. In back-translations of example “b”, it was clear that the translators changed the syntax and thus the back-translations included different syntactical features when compared to the original.

6.1.6. Antimetabole

Antimetabole means repeating words or phrases in reverse order. The speaker may have used this rhetorical device to attract the attention of the target audience to the fact that he would leave his political status behind when the matter was not individual.

Rhetorical Device	The Expression Including the Rhetorical Device	Translations	Back-translations
Antimetabole	1) They don't happen on the presidential stage. They happen in the quiet corners of our lives.	a) Bunlar başkanın ofisinde yaşanmıyor. Hayatımızın sessiz köşesinde yaşanıyor.	a) These are not experienced in the President's office. These are experienced in the silent corners of our lives.
		b) Bunlar başkanlık kürsüsünde gerçekleşmez, bunlar hayatlarımızın sessiz köşelerinde gerçekleşir.	b) These do not occur at Presidential dais, these occur in the silent corners of our lives.
		c) Bunlar başkanlık kürsüsünde gerçekleşmez, bunlar hayatlarımızın sessiz köşelerinde gerçekleşir.	c) These do not occur at Presidential dais, these occur in the silent corners of our lives.

If the three different translations were examined, it became clear that the first group of translators preserved the form and translated in two separate sentences. But, the second and the third groups preferred translating the two separate sentences of the original text in one long sentence. The word "stage" was translated as "ofis" by the first group, but the second and the third group translated the same word as "kürsü". It is clear that the perspective of the first group of student translators was different from that of the second and the third group, though both had similar perspectives. When the back-translations were evaluated, "b" and "c" were identical. Example "a" was different from them in that it was made of two separate sentences. When all three back-translations were examined together, there was not a big "difference that mattered" in Paegleow's terms.

6.1.7. Appositive

If a speaker uses an appositive, s/he places a noun or noun phrase next to another noun for descriptive purposes. The sample text included two examples for this rhetorical device.

Rhetorical Device	The Expression Including the Rhetorical Device	Translations	Back-translations
Appositive	1) ... Dr. Martin Luther King, Jr., the greatest moral leader of my lifetime. ...King the young preacher...	a) ...Hayatımızın en büyük ahlaki lideri olan Dr. Martin Luther King Jr. ...Genç vaiz Martin Luther King Jr....	a) ...Dr. Martin Luther King Jr., the greatest moral leader of our lives. Martin Luther King Jr., the young preacher...
		b) ...Hayatımdaki en büyük manevi lider olan Dr. Martin Luther King, Jr. ...King genç vaiz...	b) ...Dr. Martin Luther King Jr., the greatest spiritual leader of my life. ...King, the young preacher...
		c) ...Dr. Martin Luther, yani hayatımın en büyük ahlaki lideri olan kişi ...King, genç vaiz,...	c) ...Dr. Martin Luther King Jr., that is the greatest moral leader of my life. ...King, the young preacher...

When the examples were considered, the ex-president of the U.S.A. Barack Obama admired both the personality and the philosophy of Dr. Martin Luther King, Jr. The main idea of this speech was based on the concept of "unity", which was reiterated in the speech multiple times. "Unity is the great need of

the hour”, the famous quote of Dr. Martin Luther King, Jr. became a motto-like utterance for Barack Obama as a cornerstone for his political perspective. Thus, he praised him a lot in his speech and Obama used extra noun phrases which described him to highlight his strong admiration. If the translations were considered, the only difference was the choice of translating the word “moral leader” as “ahlakî lider” or “manevî lider” in two translations. When the back-translations were considered, in example “a”, the word “lifetime” in the original transformed into “lives” in its back-translations as the translators used the plural form of the word in Turkish translation. This could cause ambiguity according to Pagelow’s guidelines in that the translators misinterpreted the information in the expression and pluralized the expression “my lifetime” as “our lives” (“hayatımız” in Turkish version). This gave a wrong idea to the readers as if there were a lot of people, who regarded Dr. King Jr. as the moral reader of their lives. In example “b”, in back-translations, the word “spiritual” was preferred instead of the word “moral” as the translators preferred the adjective “manevî”, and a semantic shift occurred at this point. In Paegelow’s terms, it was an ambiguity somehow and also these are “the differences that mattered”.

6.1.8. Enumeratio

Enumeratio makes a point with details. Using this rhetorical device, the speaker listed some details one by one, since he intended to attract the attention of people listening to him.

Rhetorical Device	The Expression Including the Rhetorical Device	Translations	Back-translations
Enumeratio	1) The division, the stereotypes, the scape-goating, the ease with which we blame our plight on others...	a) Ayrışma, basmakalıpçılık, günah keçisi bulma, bulunduğumuz kötü durum için başkalarını suçlamanın kolaylığı...	a) The distinction, the stereotyping, the scape-goating and the easiness of blaming others for a bad situation.
		b) Ayrırma, basmakalıp inanışlar, günah keçisi arama.. Kendi kötü hallerimizi başkalarına yükleme rahatlığı.	b) The separation, the stereotype faith, the scape-goating... The convenience of blaming others for our bad experiences.
		c) Ayrımcılık, basmakalıp ifadeler, günah keçisi ilan etme, kendi kötü halimiz için başkasını suçlamanın verdiği rahatsızlık hissi...	c) The discrimination, the stereotype expressions, the scape-goating, the feeling of inconvenience of blaming somebody for our bad situation.

The speaker listed the details to make a point in the original text. Therefore, the groups of student translators tried to give a similar effect and listed the details just like the way the speaker did in his speech. They preferred different word expressions in their translations for some details: “ayrışma, ayırma, ayrımcılık” for “division”, “basmakalıpçılık, basmakalıp inanışlar, basmakalıp ifadeler” for “the stereotypes”, etc. The idiom “blaming one’s plight on others” and the beginning expression “the ease with which...” were translated differently, too. They preferred “başkalarını suçlamanın kolaylığı”, “kötü hallerimizi başkalarına yükleme rahatlığı”, and “başkasını suçlamanın verdiği rahatsızlık hissi” for this idiomatic expression. The first two had closer translations in the sense that the word “ease” played a role as a “facilitating factor”. The last translation included the expression “rahatsızlık hissi” and it is just the opposite of the original expression when its positive connotation was considered. The back-translations were similar in terms of syntax, but the lexical variety in back-translations a, b, and c were remarkable for the word “division” as three different versions for its translations were not synonyms and not suitable for being used interchangeably. Still, the differences did not matter here as there was no ambiguity.

6.1.9. Epithet

An epithet is defined as a descriptive word or phrase expressing a quality of the person or thing, such as calling King Richard.

Rhetorical Device	The Expression Including the Rhetorical Device	Translations	Back-translations
Epithet	1) ...before there was King the icon and his magnificent dream...	a) ...öncesinde King figürü ve onun asil hayali vardı...	a) ...priorly, there was the figure of King and his noble dream...
		b) ...Öncü King ve onun muhteşem hayali ortaya çıkmadan önce...	b) ...before the leader King and his marvellous dream revealed...
		c) ...öncesinde ikon King ve onun muhteşem hayalleri vardı...	c) ... beforehand, there was King the icon and his marvellous dreams...
		d) ...King simgesi ve görkemli ideali olmadan önce...	d) ...before King as a symbol and his gorgeous ideal existed...

Some examples of the epithet are above. Most of the translations of the different groups of students included similar suggestions for the expression “King the icon” such as “King figürü”, “Öncü King”, “King Simgesi”. In these translations, King was described with the word “Icon” and most of the translators preferred to translate this descriptive word using the suitable and valid equivalent in the target language. One of the translations included the word “İkon” used when translating the word “Icon”, which was thought to be transliterated and transferred considering the phonetic rules of the target language. When the back-translations were examined, it was clearly seen that the word “icon” was translated differently in all examples (figure, leader, icon, symbol), and “c” seemed to be the closest when compared to the original expression. Thus the translator of example “c” seemed to do the best translation. The conjunction “before” in the original expression was also translated differently in three of the back-translations. The interesting point was that in the first back-translation, it was transformed into an adverb, which was called “a class shift” – as the class of lexical item changed – in Catford’s terms (2001, p.61).

6.1.10. Hyperbole

Hyperbole refers to an exaggeration.

Rhetorical Device	The Expression Including the Rhetorical Device	Translations	Back-translations
	1) We can no longer afford to traffic in lies or fear or hate. <u>It is the poison that we</u>	a) Bu politikamızdan arındırmamız gereken bir zehirdir adeta...	a) This is a poison that we must purge from our politics fairly.
		b) Siyasetimizden arındırmamız gereken zehirdir bu.	b) This is the poison that we must purge from our politics.

Hyperbole	<u>must purge from our politics.</u>	c) Siyasi işlerimizden temizlememiz gereken bir zehirdir.	c) It is a poison that we must purge from our political issues.
		d) Siyasetimizi o zehirden arındırmalıyız.	d) We must purge our politics from that poison.

In politics, the orators often exaggerate some feelings to create enthusiasm. This speaker used this rhetorical device to reinforce what he had said formerly. When the translations were revised, most of them are similar and the phrasal verb “purge (sth.) from (sth.)” was translated idiomatically to reinforce the sense of the “poison”. When the back-translations were compared to the original expressions, it is obvious that the back-translation in “d” was syntactically different than the original and the other three translations. All the back-translations preserved the hyperbolic effect of the original.

6.1.11. Metaphor

A metaphor is a type of implied comparison that compares two things by stating one is the other.

Rhetorical Device	The Expression Including the Rhetorical Device	Translations	Back-translations
Metaphor	1) We are all tied together in a single garment of destiny.	a) Hepimiz kaderin giysisinde birbirimize bağlı tek bir vücuduz.	a) We are all tied together in a sole destiny and a body.
		b) Hepimiz bir yerde kader ortağıyız.	b) All of us share the same destiny somehow.

The speaker used another quote of Dr. Martin Luther King Jr. in this example to draw the attention of his audience to the fact that “whatever affects one directly affects all indirectly”. He tried to give this message and supported his message with this well-known quote. It seemed that as the speaker resembled people sharing the same destiny to the ones wearing the same garment. When the translations were examined, the first translation included a literal translation for the metaphor, and the second translation included an interpretation and prioritized the meaning. The first translation might be said to have a loss in the meaning while trying to be loyal to the original text. The back-translations both had syntactic and semantic dissimilarities. When compared to each other the back-translation “a” had completely different lexical usages except the word “destiny”. Semantically, these two did not have “the differences that matter” in line with Paegelow’s guidelines.

6.1.12. Metonymy

Metonymy is a type of metaphor where something being compared is referred to by something closely associated with it.

Rhetorical Device	The Expression Including the Rhetorical Device	Translations	Back-translations
		a) Eğer gençler ülkenin kuzeyinde ve güneyinde yaşanan otobüs koltuklarındaki siyah beyaz ayrımını ciddiye	a) If the young seriously care the discrimination between the black and the white in the bus-seats, a link of the problem of racism in the chain will have been loosened.

Metonymy	1) If teenagers took freedom <u>rides</u> from North to South, maybe a few bricks would come loose.	alırlarsa ırkçılık sorununun bir halkası gevşetilmiş olur.	
		b) Gençliğimiz, Kuzey'den Güney'e özgürlüklerine doğru yürüyüşler düzenlese, belki birkaç adım yol alabiliriz.	b) If the young in our country organize marches towards their freedom, from North to South, we may have taken a few steps.
		c) Gençliğimiz, Kuzey'den Güney'e özgürce otobüs yolculuklarına çıksa, belki de cehaletin duvarından bir tuğla düşer.	c) If the young in our country set out on a journey of freedom by buses, perhaps a brick may fall down from the wall of ignorance.

Metonymy helped the speaker recap what he intended to express. He tried to allude past events including racist treatment towards black population in buses or other types of public transportation, and urge the audience to do something to compensate these ill-treatments. Therefore, he suggested the young people to visit different parts of the country and do something to make a change. He used “rides” instead of “buses” to enhance the sense of the action. Translation preferences were all different from one another as for a few aspects. The first translation clearly referred to the white-black conflict and racism directly, but the original expression did not. The second regarded “rides” as a meeting or action by walking. The third one was the closest semantically. The back-translations of the translations of the students seemed similar in terms of syntax, however, the first back-translation “a” included some background knowledge, which did not exist in the original. The back-translations “b” and “c” were semantically close, though they had different lexical units.

6.1.13. Onomatopoeia

Onomatopoeia refers to words that imitate the sound they describe.

Rhetorical Device	The Expression Including the Rhetorical Device	Translations	Back-translations
Onomatopoeia	1) It is why the walls in that room began to <u>crack</u> and shake.	a) Bu yüzden o odanın duvarları çatırdamaya ve sallanmaya başladı.	a) Therefore, the walls of the room began to crack and shake.
		b) Odadaki duvarlar bu sebepten ötürü çatlayıp sallanmaya başladı.	b) The walls in the room, thus, began to crack and shake.
		c) Bundan oda çatlayıp sallanmaya başladı.	c) This caused the room to crack and shake.
		d) O yüzden, o odanın duvarları çatlamaya ve sallanmaya başladı.	d) Therefore, the walls of that room began to crack and shake.

Speakers usually use this rhetorical device to make a connotation with nature and natural sounds. In this speech, the speaker alluded to the Bible to reinforce his argument related to the concept of “unity”. The onomatopoeia added enthusiasm to this expression. When the translations were compared, it was

seen that all of them preferred another onomatopoeic word “çatlamak” that was commonly used in the target language to create the same effect. When the back-translations were compared with the original expression, it is obvious that the onomatopoeic function was preserved with the usage of the verb “crack” in all of them. The third back-translation had one missing lexical unit that was “walls”. In the original the walls of the room began to crack and shake, not just the room. This missed lexical unit caused ambiguity, and was “a difference that mattered” in accordance with Paegelow’s guidelines.

6.1.14. Oxymoron

An oxymoron creates a two-word paradox. Speakers use this rhetorical device to create a contradictory effect.

Rhetorical Device	The Expression Including the Rhetorical Device	Translations	Back-Translations
Oxymoron	1) ...Determination, that can transform <u>blind optimism</u> ...	a) ...körü körüne iyimserliği dönüştürebilecek kararlılık...	a) ...determination that can transform blind optimism...
		b) ...kör bir iyimserliğe evrimleşebilen bu kararlılık...	b) ...determination that evolves into a blind optimism...
		c) ...Kararlılık kör kütük iyimserliği umuda dönüştürebilir...	c)...determination can transform blind optimism into hope...
		d) ...körü körüne iyimserliği değiştirebilecek kararlılık...	d) ...determination that can change blind optimism...

This rhetorical device was used idiomatically and the connotations of the expression gave the audience the clue to comprehend the real sense. When translations of the expression including this rhetorical device were considered, it was obvious that the expression mentioned was literally translated in three of them, and close in respect to meaning. However, the meaning was deteriorated in the one translated as “körkütük iyimserlik”, since this was a different idiomatic usage. When the back-translations of the translations of the students were analyzed, it could be understood that the syntactic structure was preserved in all of them. Although the word choices were very similar in back-translations, in back-translation “b” the verb “evolve” was preferred instead of the verb “transform”. Still, this is not “a difference that matter” as both verbs are close in semantic terms.

6.1.15. Parallelism

Parallelism uses words or phrases with a similar structure.

Rhetorical Device	The Expression Including the Rhetorical Device	Translations	Back-translations
	1) <u>Brothers and sisters</u> , we cannot walk alone.	a) Kardeşlerim ve yoldaşlarım, yalnız yürüyemeyiz. Bu barış ve adalet mücadelesinde, bu imkan ve eşitlik mücadelesinde yalnız yürüyemeyiz	a) Brothers and fellows, we cannot walk alone. In this struggle for <u>peace and justice</u> , we cannot walk alone, in this struggle for opportunity and equality, we cannot walk alone.

Parallelism	In the struggle for <u>peace and justice</u> , we cannot walk alone. In the struggle for <u>opportunity and equality</u> , we cannot walk alone.	b) Erkek, kadın tüm kardeşlerim, yalnız bu yolda yürüyemeyiz. Barış ve adalet mücadelesinde yalnız yürüyemeyiz. Fırsat ve eşitlik mücadelemizde yalnız yürüyemeyiz.	b) Brothers and sisters, we cannot walk alone in this way. In this struggle for <u>peace and justice</u> , we cannot walk alone. In our struggle for opportunity and equality, we cannot walk alone.
		c) Kardeşlerim, yalnız değiliz. Barış ve adalet yolunda yalnız değiliz. Fırsat ve eşitlik yolunda yalnız değiliz.	c) Brothers, we are not alone. In the way of peace and justice, we are not alone. In the way of opportunity and equality, we are not alone.

The speaker used this rhetorical device in the part of concluding remarks so that he could highlight some important concepts for his political perspective. He used the conjunction “and” to bind the twin concepts. His reiteration of these parallel concepts a few times would give the audience the impression that these were really significant issues to emphasize. The translations seemed to have parallel expressions just like the original expression, the Turkish conjunction “ve” (“and” in English) was used to create parallelism and repetitions were done. In the back-translation “a” the form of address did not meet the same semantic function as it only covers “male recipients”, though the original expression included both “female and male recipients” as it was read as “Brothers and Sisters”. Also, in back-translation “c”, the concept of “walking alone” was transformed into the concept of “being alone”; therefore, the missing lexical unit was obviously observed.

6.1.16. Personification

Personification represents abstractions or inanimate objects with human qualities, including physical, emotional, and spiritual; the application of human attributes or abilities to nonhuman entities.

Rhetorical Device	The Expression Including the Rhetorical Device	Translations	Back-translations
Personification	1) The Scripture <u>tells</u> us...	a) Kutsal kitap bize şöyle buyurur...	a) The Scripture orders us that...
		b) İncil bize şöyle fısıldıyor...	b) The Bible whispers us that...
		c) Kutsal kitabımız bize der ki...	c) The Scripture tells us that...

The speaker used this rhetorical device to refer to the Bible and strengthen his argument by adding human attributes to the nonhuman holy book. When the translations were considered, two of them do not give the exact name of the holy book but one translation included the name of the holy book of Christianity: “İncil”. When the action verbs were considered they used “buyurmak”, “fısıldamak”, “demek” etc. These verbs also included actions specific to humans. The back-translations showed that two of the translators did not prefer giving the name of the holy book and named it “the Scripture” as in the original expression, however one of them in “b” preferred to give the specific name of the holy book and named it “the Bible”. Though, the verb changes were “not the differences to matter”, the denomination of the holy book was “a difference that mattered” in Paegelow’s terms.

6.1.17. Simile

A simile directly compares one object to another using "like" or "as."

Rhetorical Device	The Expression Including the Rhetorical Device	Translations	Back-translation
Simile	1) ...justice would flow <u>like</u> water, and righteousness <u>like</u> a mighty stream.	a) ...adalet akan bir su gibi, doğruluk ise güçlü bir nehir gibidir.	a) ...justice is <u>like</u> water flowing, and truthfulness is <u>like</u> a great river.
		b) ...adalet su gibi, doğruluk da güçlü bir nehir gibi akar.	b) ...justice flows <u>like</u> water, and truthfulness <u>like</u> a great river.
		c) ...adalet su gibi, doğruluk ise gur bir çağlayan misali yolunu bulur.	c) ...justice is like water, truthfulness is like a waterfall all right on the night.
		d) Bunun yerine adalet su gibi, doğruluk ırmak gibi sürekli aksın.	d) ...Instead, let justice flow like water and truthfulness like a river.

The speaker used this rhetorical device to add a literary and an aesthetic perspective to what he uttered. He resembled the functioning of justice to a flowing water and righteousness to a mighty stream. In Turkish versions, the most remarkable difference is the translation of the word "stream". In Turkish version, the translators used "nehir", "ırmak", and "çağlayan". These variety means that these words have close connotations in the target culture. The-back translations of the translations of the students were not dissimilar at lexical level, and they were also similar at the syntactic level as the usage of simile required standard grammatical elements, in this study it was "like", in the sentence structure. The last of the four back-translations, "d", could be regarded as different from the other in that it contained "imperative" form usages. In Paegelow's terms, the differences were not the ones that mattered in general.

Conclusion

The interdisciplinary relations of translation studies with other fields of social sciences extended its scope of research. Especially, theories and practices of specialized translation draw the attention of scholars and readers, who are interested in both learning the terms and terminologies of and reading domain-specific texts.

A well-designed research has always required comprehending the domain and its terminology in depth, the scope of which should be doubled whenever an interdisciplinary study is planned. Hence, the field of politics and political contexts were introduced, and the concepts of political discourse were mentioned, as this research was designed on the basis of the common aspects of translation studies and politics. Then, the rhetorical devices, which the politicians and other high-level state officials used in their speeches for different purposes, were listed and defined. The research focused on revealing how political speeches, and especially the rhetorical devices existing in these speeches, were translated. Thus, a sample speech text illustrating these devices was chosen, and a classroom research was done by the senior students attending the department of translation and interpretation. The research included group works both in the classroom and at home as the population of the research, the number of senior students, was high and there was a time limit due to the durations of the course hours. Students first studied on this speech, and tried to find the rhetorical devices existing in the speech. Then, they tried to

translate this speech text taking these literary devices into consideration. Some of the alternative translations of the parts of the speech including rhetorical devices were tabled and compared considering their preferences and decisions, and the motives behind these decisions.

The rhetorical devices in a speech embellish the text and enhance the literary context. The speech, which was delivered by the ex-President of the U.S.A Barack Obama at Ebenezer Baptist Church, was analyzed deeply for searching the function of these devices in this speech. Barack Obama was good at delivering speeches and recalled as a great orator at the time of his Presidency. His official position required him to impress the audience and even manipulate them to impose his ideology. He used the language and literary devices well in his eloquent speeches. The rhetorical devices also helped him to influence his audience. Thanks to these devices, his utterances were more effective and appealing. All of these factors mentioned should be taken into consideration when it comes to the translation of such a speech. A detailed discourse analysis should be done to be able to read between the lines and understand what is not told but meant. Then, this discourse analysis should be furthered into a political discourse analysis (PDA) in order to create a better understanding of both the context and the co-text. Moreover, the literary devices such as rhetorical devices mentioned in this study should be analyzed. If the translator is equipped with this knowledge before beginning to translate a political speech like this sample text, the result would certainly be better. Because, doing translations, which focus on political discourse, aims to provoke in a target audience a reaction similar to that of the audience of the source text. The translator's task might seem very complicated since political discourse is concerned with hierarchy of values relevant only to the particular culture for which political discourse is created. In this case, that is in this research, the target audience is the Baptist community, who attended Ebenezer Church for their religious service. The translators were expected to do translations considering the target audience so that the function of the speech would be fulfilled.

The original expressions, the alternative translations of the groups of students, and the back-translations of the translations of the students were tabled and demonstrated according to the type of the rhetorical devices, and then they were compared and interpreted considering the similarities, difference and in respect to the motives behind and reasons for the preferences of the translators. After comparing the alternative translations, it was seen that the groups of students, who studied on the translation the same parts of the speech text, produced very similar or very different translations. Then, the back-translations of the translations of the students were compared to the original expressions including rhetorical devices in order to determine lexical, semantic, syntactic and grammatical changes, shifts, or differences that mattered. The evaluation and interpretation of the research findings including the examples for rhetorical devices, their translations and the back translations were significant for achieving a more concrete and transparent research design. The interpretations usually included the motives behind the translators while preferring one word or phrase to the other. Also, the comparison of the back-translations to the original expressions including rhetorical devices was an important evident for the motives behind the student translators. Their rationale for their preferences were tried to be determined and disclosed while evaluating and interpreting the research results. Ultimately, the students were given feedback on their translations in a classroom discussion to contribute to their prospective translation practices if they encounter translation of texts including rhetorical devices in future.

As a conclusion, this study has proven that the rhetorical devices are really important in speeches in to keep a finger on the pulse of the target audience. Thus, translating a speech text including rhetorical devices in its structure requires a great effort to identify with the speaker of the original speech text in order to create a sense as if he were speaking the same things in the target language before the target

audience. In this context, it becomes significant for translators of political speeches to raise an awareness of the rhetorical devices and their functions. This study may enlighten the way of researchers, who are interested in further research on similar topics.

References

- Blommaert, J. & Bulcaen, C. (eds). (1997). Political Linguistics, *Belgian Journal of Linguistics* 11, pp. 12-52. John Benjamins Publishing.
- Bloom, M. & Bloom, T. (2007). *The practice of critical discourse analysis: An Introduction*. Oxford University Press. New York, U.S.A.
- Charteris-Black, J.. (2014). *Analyzing Political Speeches*. London: Palgrave Macmillan.
- Chilton, P. (2004). *Analyzing Political Discourse: Theory and Practice*. London, New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Erisen, Cengiz & Villalobos, José. (2014). Exploring the invocation of emotion in presidential speeches. *Contemporary Politics*. 20. 10.1080/13569775.2014.968472.
- Gentzler, E. (2002). *Translation, Poststructuralism, and Power*. In: M. Tymoczko, E. Gentzler (eds.), *Translation and Power* (pp. 195–218). Amherst / Boston: University of Massachusetts Press.
- Gotti, M. & Sarcevic, S. (eds) (2006). *Insights into specialized translation*. Peter Lang.
- Gunner, J., *Examples of Rhetorical Devices: 25 Techniques to Recognize*, Erişim Tarihi: 01.11.2022, Writer <https://examples.yourdictionary.com/examples-of-rhetorical-devices.html>
- Hatim, B. & Munday, J. (2004). *Translation: An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
- Munday, J. (2001). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. London: Routledge.
- Jabali, O. (2021). “Translating Political Speeches Using a Skopos - Theoretical Approach”, *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, Volume 8, Issue 1, January 2021, PP 81-91 ISSN 2349-0373 (Print) & ISSN 2349-0381 (Online) <https://doi.org/10.20431/2349-0381.0801010>, www.arcjournals.org
- Katamba, M. (2022). The Rhetorical Analysis of President Ellen Johnson Sirleaf’s Inaugural Speech as the First Africa’s Elected Female President. *Akdeniz Havzası ve Afrika Medeniyetleri Dergisi*, 4(2), 71-82. DOI: 10.54132/akaf.1188791
- Klein, J. (2008). The Great Speech. *Time*. Jan, 20. (A speech by the ex-President of the U.S.A Barack Obama at the Ebenezer Baptist Church)
- Onyshchak, H. (2021) Translation strategies in political speeches : a case study of Ukrainian translation of president Joseph R. Biden’s inaugural address, *Reality of Politics* 17, DOI: <https://doi.org/10.15804/rop2021307>.
- Pamungkas, M. E. (2020). Translation Methods in Political Speeches, *Paradigma Jurnal Kajian Budaya*, Vol. 10 No. 2, pp. 132–146.
- Reiss, K (1989). “Text Types, Translation Types and Translation Assessment”. Trans. by Andrew Chesterman, (ed.), pp. 105-115.
- Rubinelli, S. (2017). Rhetoric as a Civic Art from Antiquity to the Beginning of Modernity. In: R. Wodak & B. Forchtner, *The Routledge Handbook of Language and Politics* (pp. 17–29). London, New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- van, Dijk, T. A. (1997). What is Political Discourse Analysis? Article published in: *Political Linguistics*. John Benjamins. Amsterdam.
- van, Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London. Sage.

87. Intralingual (re)translations of foreign words and phrases in the texts translated into Ottoman Turkish¹

Osman ÇEVİKTAY²

Ayşe Banu KARADAĞ³

APA: Çeviktay, O. & Karadağ, A. B. (2023) Intralingual (Re)translations of foreign words and phrases in the texts translated into Ottoman Turkish. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1410-1423. DOI: 10.29000/rumelide.1285369

Abstract

The Alphabet Reform of 1928 necessitated transcription/intralingual translation of works written in Ottoman Turkish in order to pass them to posterity. Reprints made in the new alphabet were soon to replace old books as the law only allowed book printing in Latin alphabet as of 1 January 1929. This intralingual translation activity has continued in full throttle until our day. At first, authors of the Ottoman period did intralingual (self) translations to continue their fame and remain readable in the Republic period. Similarly, the ageing words were simplified in intralingual translation efforts in the new era. However, there are translated works besides authored books to be transferred to the new alphabet. During intralingual translations of Ottoman translated works, the source text may contain lots of foreign words and/or phrases that are written as they are or as pronounced by the authors of the source texts. This may result in different renderings of the same foreign words by the translators. We find it important to problematize this subject as there is increased interest in our day on translated works by the Ottoman authors. This study aims to describe the strategies adopted by the translators, by examining how foreign words and phrases were rendered in the two transcriptions and/or intralingual translations of Ahmed Midhat Efendi's *Niza-i İlm ü Din – İslam ve Ulûm*. The first intralingual translation of the Ottoman Turkish translated text was done by Mustafa Yıldırım in 2018. It was followed by Bünyamin Tan's intralingual translation in 2021.

Keywords: Transcription/transliteration, intralingual translation, foreign words, translation strategies

Osmanlı Türkçesine çevrilen metinlerdeki yabancı sözcük ve sözcük öbeklerinin dil içi (yeniden) çevirileri

Öz

1928 yılında yapılan Harf Devrimi, Osmanlıca yazılmış eserlerin sonraki kuşaklara aktarılması için çeviriyazı ve dil içi çeviriler yapmayı zorunlu kılmıştır. 1 Ocak 1929 tarihinden itibaren yeni harflerle basım şartı getirildiğinden eskilerinin yerini yeni harflerle basılmış kitaplar almaya başlamıştır. Bu dil içi çeviri etkinliği o tarihten günümüze dek hızını koruyarak sürmüştür. Öncelikle Osmanlı Dönemi yazarları Cumhuriyet döneminde de bilinirliklerini sürdürmek, okunur kalabilmek için dil içi

¹ This article is based on the PhD dissertation (Yıldız Technical University) of the first author written under the supervision of the second author.

² Öğr. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Temel İngilizce Bölümü (İstanbul, Türkiye) ocevik@yildiz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9550-994X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.02.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285369]

³ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Ana Bilim Dalı (İstanbul, Türkiye) akaradag@yildiz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0974-8053

(öz) çeviriler yapmıştır. Benzer şekilde yeni dönemde de eskiyen dilde sadeleştirme yaparak dil içi çeviriler yapıldığı söylenebilir. Ne var ki, Osmanlı Türkçesi eserlerin hemen hepsi telif eser olmayıp aralarında kendileri de çeviri olan eserler bulunduğundan, bunlardan yapılan diliçi çevirilerde kaynak metin yazarının okunuşlarına göre yazdığı veya aynen bıraktığı birçok yabancı sözcük/sözcük öbeği ile karşılaşmaktadır. Bu durumda aynı yabancı sözcüğün farklı çevirileri ortaya çıkmaktadır. Günümüzde Osmanlı dönemi yazarlarının çeviri eserlerine olan ilgi arttığından bu konunun sorunsallaştırılması önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı, Ahmed Midhat Efendi'nin Niza-ı İlm ü Dîn – İslâm ve Ulûm adlı çevirisinin iki farklı diliçi çevirisini bir vaka çalışması olarak ele alıp, yabancı sözcüklerin ve sözcük öbeklerinin çeviriyazı ve/veya diliçi çevirilerde nasıl yer aldığını inceleyerek, bunları çevirmenlerin izledikleri stratejiler bağlamında betimlemektir. Osmanlı Türkçesi çeviri metnin araştırmamızda inceleyeceğimiz ilk dil içi çevirisi 2018'de Mustafa Yıldırım tarafından yapılmıştır. Bunu Bünyamin Tan tarafından 2021'de yapılan dil içi çeviri izlemiştir.

Anahtar kelimeler: Çeviriyazı, diliçi çeviri, yabancı sözcükler, çeviri stratejileri

1. Introduction

Languages are subject to change as generations of speakers change. Therefore change in the language is considered quite a natural phenomenon. New generations add or invent new words while some words fall out of use. There could be shifts in the morphology of the language which could be caused by differing pronunciations. There are even critical moments in the history of a language when an alphabet reform occurs and the entire writing system changes.

Turkish literary and cultural system has undergone such changes, too. As noted by Saliha Paker (2009), Turkish was introduced into Anatolia by Seljuk Turks in the 11th century and the language later became the official language of the Ottoman Empire from mid-thirteenth to twentieth centuries and of the republic of Turkey. As literary works appeared in the 13th century, Islamic resources (generally, sacred texts and texts of instructive value) took the lead in translations into Anatolian Turkish, which played a vital role in the development of the language (pp. 550-552). Arabic and Persian lent grammar features and vocabulary to Ottoman Turkish. With the expansion of Ottoman lands into a large Empire and Istanbul being the seat of caliphate, Ottoman Turks used Arabic script to write their language for hundreds of years

After the collapse of the Empire, the emerging Turkish nation-state followed a purification policy in their language that started with the adoption of the Latin alphabet. The Alphabet Reform of 1928 helped the level of literacy in the young Turkish Republic increase after its introduction. The non-ambiguous manner in which the Latin letters come together to form words helped people learn to read and write with ease. It was a precursor of cultural reforms that would follow.

Also, in the historical context, the efforts to Latinise texts in Arabic script have proved invaluable because it is thanks to transcription/transliteration (intralingual translation) of the old texts that those who cannot read the old texts may have access to their content. Therefore, intralingual translation has started to attract particular interest of translation scholars doing qualitative and descriptive research specifically on historical and literary texts during the last ten years.

Özlem Berk Albachten (2012) underlines the ideological character of the Alphabet Reform and following cultural revolutions in the efforts for the simplification/purification of the language. The new alphabet

required rewrites of books to serve that end. The author further underlines that intralingual translations in Turkey were made in order to modernize the texts. She points to the paucity of studies in Translation Studies on intralingual translation and emphasizes the fact that is not easy to detect intralingual translations as these claim to be original works although they are rewrites/intralingual translations of works originally written in late 19th and early 20th centuries. There are reports that it is not possible to find a translation in the Turkish context that label itself as intralingual translation (diliçi çeviri) except for one academic work, where the scholar termed her translation as one for the first time (cf. Berk Albachten, 2012).

What is more, intralingual translation is not limited to written texts alone. Berk Albachten (2014: 76) points to oral-to-oral intralingual translation as the case is with folktales, and a less-studied and challenging area of oral-to-written intralingual translation, where the source text may not always be readily available.

In the case of Turkey, translation of texts from/to different writing systems of the same language (transcription/transliteration) and from/to different historical periods of the same language, which entail a rewording (simplification) to overcome unintelligibility, may simply come to mean the same thing: intralingual translation.

In the context of Translation Studies, however, here arises the problem of naming these translations because the translators who transcribe or otherwise modify the source texts give different names to their rendering. Aytül Durmaz Hut (2019) draws attention to the complexity of a classification in a study where she gathered and inspected paratextual information from intralingual translations of 17 Ottoman source texts that belong to five different centuries. The translations were made between 1976 and 2018. Her study reveals that translators named their work in 13 different ways except as intralingual translation.

Similarly, Aşlı Kalem Bakkal (2019) points to the invisibility of intralingual translation since translators do not prefer to name their activity as one. Drawing on Jakobson's triadic categorization, she underlines the superior status enjoyed by interlingual translation thanks to being called 'translation proper'. Although translators seem to continue in their hesitation to call their work intralingual translation, translation scholars still detect, name and study intralingual translations (Baydere & Karadağ, 2019), and intralingual re/translations (Konar, 2019; Gökdoğan & Karadağ, 2021).

The present study deals with two intralingual (re)translations of the same source text (ST). Our study will focus on the intralingual (re)translations of foreign words in these target texts (TTs) with the aim to describe translators' strategies.

2. On Ahmed Midhat Efendi's *Nizâ-ı İlm ü Din – İslâm ve Ulûm*

The material to be examined in our study is two intralingual re/translations (TTs) of Ahmed Midhat Efendi's *Nizâ-ı İlm ü Din – İslâm ve Ulûm* (ST) (1896-1900). The source text was written in four volumes between 1896 and 1900. It is the interlingual translation of John William Draper's *History of the Conflict between Religion and Science* (1874) from intermediary language French: *Les Conflits de la Science et de la Religion* (1893). As there is no mention of a translator on the cover of the French title, it is probable that Draper translated the book into French himself. The following sections describe the two interlingual re/translations (TTs)

2.1. Ahmed Midhat Efendi'nin Nizâ-ı İlm ü Din Adlı Eseri⁴

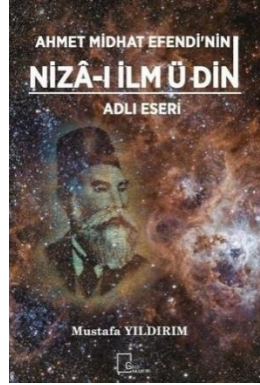


Figure 1. Cover page of TT1

The first TT to be examined was translated by Mustafa Yıldırım in 2018. The book consists of 552 pages including content and index pages. There is a preface that introduces the book to the readers. The preface contains some words about the author Ahmed Midhat Efendi as well as his manner of translating the book.

2.2. Nizâ-ı İlm ü Din – İslâm ve Ulûm Bilim ve Din Çatışması ve İslâm ve Bilimler⁵

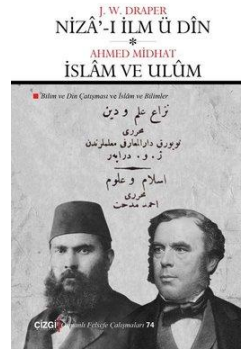


Figure 2. Cover page of TT2

The second TT to be examined was translated in 2021. The translator is Bünyamin Tan. The book consists of 1128 pages. There is a brief description about the book. There are three prefaces up to page 65. There is a brief description of the translation work.

In our study, to give a better description of the TTs, we will start with the paratextual analysis of TTs in terms of their cover and copyright pages, prefaces and back covers.

3. Examination of paratextual information

An examination of the paratextual elements makes it possible to follow traces in and around the texts that are useful in interpreting them. In his work, Gérard Genette (1997) outlined an anatomy of text in

⁴ Hereinafter will be referred to as TT1.

⁵ Hereinafter will be referred to as TT2.

which paratexts were shown to stand on the *threshold* of a text, helping to direct and control the reception of a text by its readers. Paratexts are the sum of peritext (inside elements of a text) which consists of all the features that frame a text including titles, chapter headings, prefaces, covers, notes and so on, and epitext (outside elements) such as letters, reviews by and addresses to critics, and interviews, etc. (cf. Allen 2000:103).

In his translation history method, Anthony Pym (1998) points to the importance of the use of paratextual information. In his work, he also warns about certain pitfalls about working definitions when studying translations with paratextual information. Using paratextual features as research corpora is common practice in descriptive translation studies. Şehnaz Tahir Gürçağlar (2002) points to an early use in a Finnish case (Kovala, 1996), where the researcher offered an analysis of the position and functions of paratextual mediation in translated texts. She goes on to explain the many uses of paratexts in determining cases including concealed translations and assumed translations. To her, historical research in the intercultural owes a lot to paratextual analyses, too.

Catalogues of translated novels, of collections, of bibliographies also serve as paratextual information in translation history. Historical studies help understand different periods of translational activity. Prologues and epilogues as paratext prove invaluable in translation research. In her descriptive work on a partial translation history, Ayşe Banu Karadağ (2014) counts a dozen of recent studies that use the explanative power of paratexts⁶.

A recent compilation of research on retranslation provides a showcase of recent research using paratexts in the last decade: on transmedial translation (Arzu Eker Roditakis, 2019), on readers' habituses and retranslation (Müge Işıklar Koçak and Ahu Selin Erkul Yağcı, 2019), etc.

3.1. Examination of the cover and copyright pages

As they are items of paratext, from the examination of cover and copyright pages of translated work, it is possible to obtain information about the agents behind the translation.

3.1.1. Examination of the cover and copyright pages of TT1

Cover page of TT1 gives the name of the author, Mustafa Yıldırım. Only after the examination of *Takdim* (Presentation) signed by the author that we understand that he is the translator/transcriber of the book. From the bilingual pages (Turkish/English) it is observed that the publisher is Gece Akademi, which is a subsidiary of Gece Kitaplığı (Gece Publishing) and it has one office in the New York and one in Ankara. The website provided on the copyright page gives the information that it is a publishing house that publishes books for scientific and/or academic studies.

3.1.2. Examination of the cover and copyright pages of TT2

Cover page of TT2 does not give the name of an author. The inside cover page bears the phrase "Simplified and Prepared for Publication by" before the name of the author, Bünyamin Tan. The

⁶ For studies that focus on prologues and epilogues see Akbulut 2011, Bengi Öner 1990, Bozkurt (E) 2014, Bozkurt (E) and Karadağ 2013, Bozkurt (S) 2007, Karadağ 2014a, 2014b, 2014c, Koş 2007, Oktar and Kansu Yetkiner 2012, Öztürk Baydere, 2019, Tahir Gürçağlar 2002.

publisher is Çizgi Kitabevi and it has two offices in Turkey: one in Konya and one in Istanbul. The book is from *Osmanlı Felsefe Çalışmaları* [Ottoman Philosophical Works] series.

3.2. Examination of the prefaces:

Translators sometimes give ample information about the manner in which they translated their work in their prefaces. Therefore, examining these paratexts will illuminate us about their deliberate translation strategies.

3.2.1. Examination of the preface of TT1

The following is the brief information about TT1 given by the translator in the preface:

While transcribing the book we checked the health of the translation as proper names, names of books and some dates were mentioned in it. Ahmet Midhat states that he translated the book from French. We could not obtain its French version. We compared it with the original print in English. We tried to spell the names of famous people and places not according to Ahmet Midhat's spelling but in a manner that is commonly used today. We saw that certain dates were different in the English edition and we denoted these differences in the footnotes. In the transcription, we tried to show Arabic and Persian compounds, long vowels, letters ع and ء. We tried to give Turkish meanings of some unknown words in footnotes. We transcribed short Koranic verses, Hadiths, and some Arabic and Persian couplets and translated them as they would help the flow and understanding of the subject. In the translations of ayahs, we made use of Koran translations at Koran Portal of *Diyanet İşleri Başkanlığı* (Presidency of Religious Affairs). In the Seventh Chapter, we did not transcribe long quotations from the Koran as doing so would increase the volume. We thought Arabic texts of ayah could be available in the Koran. We transcribed Ahmet Midhat's translations of ayah in the text –as necessary. Rarely did we put a (?) after words whose transcriptions are uncertain. We replaced Ahmet Midhat's « » quotation marks with [] brackets. We retained his () parantheses. Ahmet Midhat made two footnotes and we showed them in our footnotes. We showed page numbers before the transcription of the page and between two slashes as in this example: /33/. (p. 13, our translation)

From the examination of the paratextual information related to TT1, we observe that the translator decided to spell the foreign names of people and places not according to Ahmed Midhat's spelling but according to contemporary target readers.

3.2.2. Examination of the preface of TT2

TT2 has the following prefatory information:

We first transferred the book into Latin letters. Then we transferred the book from Ottoman Turkish to modern Turkish. We paid attention to the original page numbers of the book and gave page numbers between brackets [] at the end of each page. We were loyal in our text to Ahmed Midhat Efendi's layout where he employed large fonts and smaller fonts to help readers discern his and Draper's parts, and we did the same, respectively... § The original book is in English. Ahmed Midhat Efendi translated it from its French translation. Therefore during our perusal we constantly referred to the mentioned French translation, that is, *Les Conflits de la Science et de la Religion* and we used French spelling of foreign names of works, authors, scientists, clergymen, and cities, etc. Further, we gave Turkish equivalents of Arabic terms in the work in footnotes. We did the same thing for hadith and ayahs. We followed the same route for Persian poetry. We also gave spelling mistakes and necessary explanations in footnotes. (p. 18, our translation)

From the inspection of the paratextual information related to TT2, we observe that the translators rendered the foreign words in the work into modern Turkish with French spelling. They also annotated the meaning of Arabic words as well as extracts from Persian poetry and Koranic verses.

3.3. Examination of the back covers

Counted among the paratexts (the publisher's peritext) by Genette, the back cover may contain such information as reminders, biographical and/or bibliographical notices, mention of other works by the same author, press quotations or other laudatory comments, genre indications, date of printing, mention of the cover's printer, price, ISBN, barcode, paid advertisements, blurbs, literally, promotional statements, etc. (cf. Genette 1997: 23). These also give information about the book.

3.3.1. Examination of the back cover of TT1

The following text appears on the back cover of TT1:

19th century is marked by the most powerful assaults of materialistic ideologies on religions. Especially the second half witnessed the rise of vulgar materialism and victory of science, its collaborator, over religion. The work in your hands contains the discussion between John William Draper, who compares what science has given to Europeans with what Catholic church has and decides that humankind no longer needs religion and Ahmet Midhat Efendi, who thinks the opposite. § Ahmet Midhat translated Draper's History of the Conflict between Science and Religion into Ottoman Turkish and published it in the form of mutual conversation by adding what he has to say. This work is a defense of Islam, as characterized by the period. It is a reaction to assaults from the West aiming at both Catholic church and Islam and Its Prophet. § Has Religion-Science relationship passed the same stages in the West as in the East? Did Moslems and Europeans have similar historical adventure? Do Islam and Christianity have the same approach towards science? What were the effects of politics as an institution on the core of Christianity? In this work, you will go after lots of similar questions. § Unfortunately we own that Ahmet Midhat is only known for his novels among our youth and he is not even known to have written such work as this. We wish, published for the first time in Latin letters in Turkey, this work will be auspicious and beneficial to a much greater number of readers. (back cover, our translation)

From the examination of the back cover of TT1, alongside introductory phrases and commercial blurb, we observe that TT1 is the first intralingual translation of ST into Turkish. The translator/publisher seem to think that they have filled a void and wish to have a greater, perhaps professional, readership for this nonliterary work by Ahmed Midhat Efendi.

3.3.2. Examination of the back cover of TT2

The back cover of TT2 shows two photographic portraits of John William Draper and Ahmed Midhat as well as their titles in Ottoman Turkish and in modern Turkish. What follows next as introductory text are two paragraphs from Ahmed Midhat's prologue to his translation in its simplified form.

4. Textual analysis of foreign words

The foreign words/phrases used in the source text will be categorized in groups according to themes. Due to restrictions of space, we will limit each group with one or two examples in the following tables. Then the translations will be examined in comparison with ST. The resulting translations will be described in view of translators' strategies. Translators' strategies will be constructed upon inspection of paratexts referred to in the previous section.

Our research questions are as follows:

- 1) How were the foreign words in ST transcribed/translated into modern Turkish in TTs?

2) What were translators' translation strategies in translating foreign words?

4.1. Translations of technical words

ST Page 55

	<p>“kadran soler” denilen güneş saatlerini “klepsider” denilen su saatlerini ve usturlabı...</p> <p>(FR. les cadrans solaires)</p> <p>(FR. clepsydra)</p>
<p>TT1 Page 44</p>	<p>[kadran sular] denilen Güneş saatlerini [klepsider] denilen su saatlerini ve usturlabı...</p>
<p>TT2 Page 81</p>	<p>“Kâdrân-ı solar” denilen güneş sâ’atlerini “clepsydra” denilen su sâ’atlerini ve usturlâbı...</p>
<p>Simplification Page 615</p>	<p>“Solar kadranı” denilen güneş saatlerini, “clepsydra” denilen su saatlerini ve usturlabı...</p>

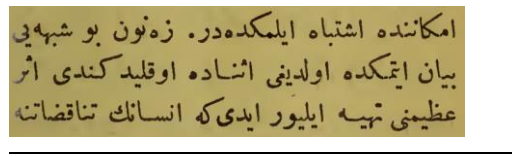
Table 1 Translations of technical words

As shown next to the image in the above table, the solution for the first foreign phrase “قادران صوله ر” reads “kadran soler”, which is the exact phonetic equivalent of Ahmed Midhat’s pronunciation of “cadrans solaires”. However, we come up with different renderings of the same foreign word in TTs. TT1 renders the source phrase as [kadran sular], which might have resulted from the impossibility of the rendering of the letter “ه”. TT2 seems to be affected by the French-Persian similarity of grammar in terms of (noun + adjective) structure, where TT2 took it for an Ottoman (noun + adjective) structure of “terkibi mevsuf”, borrowed from Persian, which requires an addition (an *izafe*) of the letter “ı” between the noun and the adjective, which they added. The order is reversed in simplified version of TT2 where the adjective precedes the noun to obtain “solar kadranı”.

The solution for the second foreign word “قله پسیده ر” reads “klepsider”. TT1 transcribed it. TT2 referred to the French original by translating it as “clepsydra” and decided on a different solution.

4.2. Translations of proper names

ST Page 90

	<p><u>Zenon</u> bu şüpheli beyan etmekte olduğu esnada <u>Öklid</u> kendi eser-i azimini tehye eyliyor idi ki insanın tenakuzatına...</p> <p>(FR. Zénon – Euclide)</p>
<p>TT1 Page 54</p>	<p><u>Zeno</u> bu şüpheli beyan etmekte olduğu esnada <u>Öklid</u> kendi eser-i 'azimini tehye'e eyliyor idi ki insanın tenakuzatına...</p>

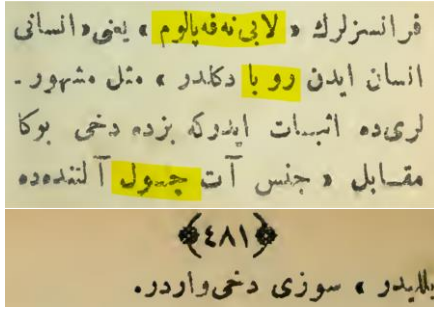
TT2 Page 90	<u>Zenon</u> bu şüpheli beyan etmekte olduğu esnada <u>Euclide</u> kendi eser-i ‘azimini tehiyye eyliyor idi ki, insanın tenakuzatına...
Simplification Page 624	<u>Zenon</u> bu şüpheli beyan etmekte olduğu esnada <u>Euclide</u> kendi büyük eserini hazırlıyordu ki, bu eser insanın çelişkilerine...

Table 2. Translations of proper names

TT1 transcribed “زه نون” and “اوقليد” as (Zeno) and (Öklid), retrieving *Zeno* from either the English original or from ST spelling and *Öklid* from ST spelling. TT2 retrieved *Zenon* and *Euclide* from the French original.

4.3. Translation of proverbs

ST Page 480-481



...Fransızların “Labi ne fe pa lö m” yani “İnsanı insan eden roba değildir” mesel-i meşhurları da isbat eder ki bizde dahî buna mukâbil “cins at çul altında da bellidir” sözü dahî vardır.

TT1 Page 155

...Fransızların [Labi nefe palum] yani [insanı insan eden revbâ değildir] mesel-i meşhurları da isbat eder ki bizde dahî buna mukâbil [cins at çöl altında da bellidir] sözü dahî vardır.

TT2 Page 193

...Fransızların “L’habit ne fait pas le moine” yani “İnsanı insan eden rûba değildir” mesel-i meşhurları da isbat eder ki bizde dahî buna mukâbil “cins at çul altında da [480] bellidir” sözü dahî vardır.

Simplification Page 725

Editor’s note:

Bunu Fransızların “L’habit ne fait pas le moine,”* yani “İnsanı insan eden elbise değildir,” meşhur atasözü de ispat eder ki bizde de buna karşılık “Cins at çul altında da bellidir,” sözü dahi vardır.

* Türkçeye “Kürk ile börk ile adam olunmaz” şeklinde de çevrilmektedir (h.n.).

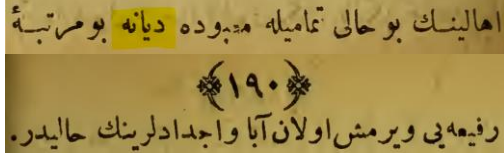
Table 3. Translation of proverbs

As seen above, TT1 rendered the phrase “لابى نه فه پالوم” as “Labi nefe palum”, transcribing the French proverb with the phonetic spelling provided by Ahmed Midhat Efendi. TT2 referred back to the French original and wrote “L’habit ne fait pas le moine”. Simplified version of TT2 wrote the French proverb

and added a footnote to indicate there is another possible translation of the proverb into Turkish in an editor's note⁷ (*hazırlayan notu*).

4.4. Translation of mythological words

ST Page 189-190



Ahâlinin bu hali tamamıyla mâ'bude Dyan'a bu mertebe-i refî'ayı vermiş olan âbâ ve ecdatlarının halidir.

(FR. Diane)

TT1 Page 82

Ahâlinin bu hali tamamıyla mâ'bude dayanan bu mertebe-i refî'ayı vermiş olan âbâ ve ecdatlarının halidir.

TT2 Page 117

Ahâlinin bu hâli tamâmıyla ma'bûde Diana'ya bu mertebe-i refî'ayı vermiş olan âba ve ecdâdlarının hâlidir.

Simplification Page 650-651

Ahalinin bu hali tamamıyla Tanrıça Diana'ya bu yüce mertebeyi vermiş olan babalarının ve dedelerinin halidir.

Table 4. Translation of mythological words

Diana (Diane in the French original) is a mythological figure, a virgin deity, a Roman goddess associated with childbirth. She is generally depicted while hunting in a forest. In this section of the translation, what is in question is the transcription of the name, in Turkish dative case, of this mythological character from Arabic into Latin letters. TT1 rendered the ST word “ديانه” as “dayanan” (literally, based on) by establishing quasi-similarity of phonemes with “Dyan'a” [Diane'a, dative of Diane, written as pronounced by the author]. TT2 referred to English spelling of Diane, and rendered the text as “Diana'ya” [dative of Diana] thus differing from the ST.

⁷ We denoted *hazırlayan notu* as editor's note, notwithstanding the fact that we acknowledge that in these type of texts, *hazırlayan notu* could be used to mean the note added by the translator, the editor, the writer, the compiler, or someone else who otherwise modify such texts (cf. Durmaz Hut, 2019).

4.5. Translation of names of landmarks

ST Page 101		...ehram-ı cesime ve <u>koloslar ve ebu'l huller</u> ile müzeyyen olan o memlekette erbab-ı kadime esnamı artık...
TT1 Page 58		Ehrâm-ı cesime ve <u>Colossi ve Sphinx</u> ile müzeyyen olan o memlekette erbâb-ı kadime esnâmı artık...
TT2 Page 93-94		..ihrâm-ı cismiyye ve <u>colossiler ve Ebu el-Hôller</u> ile müzeyyen olan o memlekette erbâb-ı kadime esnâmı artık...
Simplification Page 627		Piramit yapıları ve <u>colossiler ve sfenksler</u> ile süslenmiş olan o memlekette eski büyük zatlara ait putlar...

Table 5. Translation of names of landmarks

In this example, what is in question is the translation of two historical landmarks. TT1 translates Arabo-Turkic foreign phrase, “قولوسلر و ابو الهوللر” [koloslar ve ebu’-l huller] as “Colossi ve Sphinx” by referring back to the English original, while TT2 renders the phrase as (colossiler ve Ebu el-Hôller), adding [-ler] plural suffix to already plural *colossi*, and simplified version of TT2 as (colossiler ve sfenksler), by utilizing loan translation from French *sfenks* to simplify *ebu’-l huller*.

4.6. Translation of religious words

ST page 530		...kilisalarda birtakım fahişeler ile mecâlis-i nûşanuş akd eyleyerek Nasraniyetçe en mukaddes addolunan Kinonya için mahfuz şarâblar ile ur patlasın çal oynasın âlemleri yaptılar. “Vaz sakre” yani akdâh-ı mukaddese denilen altın gümüş kâseler aşüfte sakiler elinde... (GR. κοινωία) = Communion vase sacré (FR) = Holy Grail
TT1 Page 168		Kiliselerde birtakım fahişeler ile mecâlis-i nûşa nûş eyleyerek Nasrâniyetçe en mukaddes ‘addolunan gününya (?) için mahfuz şarâplar ile vur patlasın çal oynasın ‘âlemleri yaptılar. [Vaz-ı sâkire] yani akdâh-ı mukaddese denilen altın gümüş kâseler aşüfte sâkiler elinde...
TT2 Page 206: Subtraction		Kilisâlarda birtakım fâhişeler ile mecâlis-i nûş-a-nûş ‘akd eyleyerek Nasrâniyetçe (en) mukaddes ‘add olunan Kinonya için mahfuz şarâblar ile ur patlasın çal oynasın ‘âlemleri yaptılar.

	“Vase sacré” ya’ni akdâh-ı mukaddese denilen altın gümüş kâseler aşüfte sâkiler elinde...
Simplification Page 737 Subtraction	Kiliselerde birtakım fahişelerle içki meclisleri düzenleyerek Hristiyanlıkça mukaddes sayılan “vase sacré” yani kutsal kadehler denilen altın, gümüş kâseler aşüfte sakilerin elinde...

Table 6. Translation of religious words

TT1 translates the Greek word pronounced in Ottoman, “كنونيا” as “gününya (?)” with the addition of a question mark to express indecision. TT2 transliterates it as “Kinonya” and in simplifying, subtracts “Kinonya” along with ten other words in their solution.

The second foreign religious term in the same example is “واز ساقره”, French phrase *vase sacré*, which is further explained in Ottoman ST as “akdâh-ı mukaddese” that is, sacred vessels. These sacred vessels could be in the form of chalice, a large cup which is used ceremonies in the Church to hold the wine that represent the blood of Christ. TT1 translates it as “vaz-ı sâkire” taking it for a non-existent (noun + adjective) structure, and producing a nonword, *sâkire*, as an adjective in Ottoman. TT2 refers back to the French original and spells it as it is in French.

5. Concluding Remarks

With a view to answer the research questions posed in section 4 above, our study focused on the translation of foreign words. We analyzed intralingual translations of foreign words encountered in TTs and classified them according to the domains they belonged. We observed that texts in Ottoman that use foreign words usually have the word spelled out as it is spoken/pronounced in Turkish and not as it is spelled in the foreign language. Therefore, discrepancies occurred between resulting translations.

And it was seen that all translators provided enough justification to explain their manner of translation. It is doubtless that transcription/translation work requires diligent work. Working with several hundreds of pages of a four-volume book is -no doubt- exhausting.

We also observed that translators sometimes, in line with their explanations, referred back to the original source texts and provided the original spelling of the foreign word as their solution. In TT1 words were mostly used from the English original version while in TT2 from the French one. Their decisions about translation seem to differ depending on the foreign word or phrase in question. As attested by prefatory notes of the translators, in their word choice they gave priority to target culture: as they spelled “in a manner that is commonly used today” and as they “transferred the book into Latin letters”.

References

- Ahmed Midhat Efendi. (1896-1900). *Nizâ-ı İlm ü Din – İslâm ve Ulûm I-IV*. Tercüman-ı Hakikat Matbaası. Istanbul.
- Allen, G. (2002). *Intertextuality*. Routledge. London and New York.
- Bengi Öner, I. (1990). *A Re-evaluation of the Concept of Equivalence in the Literary Translations of Ahmed Midhat Efendi: A Linguistic Perspective*. Unpublished PhD Thesis. Ankara. Hacettepe University.
- Berk Albachten, Ö. (2012). Intralingual Translation as ‘Modernization’ of the Language: The Turkish Case. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 21(2): 257-271.

- Berk Albachten, Ö. (2014). Intralingual Translation: Discussions within Translation Studies and the Case of Turkey. In *A Companion to Translation Studies* (pp. 573-585). Edited by Sandra Bermann and Catherine Porter. Wiley Blackwell. West Sussex.
- Baydere, M., Karadağ, A. B. (2019). Çalığışu'nun Diliçi Çeviri Serüveni Üzerine Betimleyici Bir Çalışma [A Descriptive Study on the Intralingual Translation Adventure of Çalığışu]. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (05): 314-333.
- Bozkurt, E., Karadağ, A. B. (2013). Ön Sözlere Tanıklığında Bir Gazeteci, Romancı, Oyun Yazarı, Dergici, Sözlükbilimci, Dilbilimci, Ansiklopedist, Şârih ve Çevirmen: Şemseddin Sâmî [Şemseddin Sami as Attested by His Prologues: A Journalist, a Novelist, a Playwright, a Magazinish, a Lexicographer, a Linguist, an Encyclopaedist, an Annotator, and a Translator]. *İstanbul Üniversitesi Dilbilim Dergisi*, 27(1): 27-53.
- Bozkurt, E. (2014). *1908-1929 Yılları Arasında Batı Dillerinden Osmanlı Türkçesine Çevrilen Romanlarda Mukaddime Geleneği* [Tradition of Prologue in Novels Translated into Ottoman Turkish from Western Languages between 1908 and 1928]. Unpublished PhD Thesis. Istanbul. Yıldız Technical University.
- Bozkurt, S. (2007). *Tracing Discourse in Prefaces to Turkish Translation of Fiction by Remzi Publishing House in the 1930s and 1940s*. Unpublished MA Thesis. Istanbul. Boğaziçi University.
- Draper, J. W. (1874). *History of the Conflict between Religion and Science*. D. Appleton and Company. New York.
- Draper, J. W. (1893). *Les Conflits de la Science et de la Religion*. 9th ed. Ancienne Librairie Germer Baillièere et Cie. Paris.
- Durmaz Hut, A. (2019). Çevirinin Yansımaları Olarak 'Çeviriyazıların' Farklı Adlandırılışları Üzerine Bir Çalışma [A Study on Different Classifications of 'Transcriptions' as Reflections of Translation]. In *Çeviribilimde Araştırmalar* [Research in Translation Studies] (pp. 177-196). Edited by Seda Taş. Hiperayın. Istanbul.
- Eker-Roditakis, A. (2019). Repackaging, Retranslation, and Intersemiotic Translation: A Turkish Novel in Greece. In *Perspectives on Retranslation: Ideology, Paratexts, Methods* (pp. 67-86). Edited by Özlem Berk Albachten and Şehnaz Tahir Gürçağlar. Routledge. New York and London.
- Genette, G. (1997). *Paratexts Thresholds of Interpretation*. Translated by Jane E. Lewin. Cambridge University Press. New York.
- Gökdoğan, U. C., Karadağ, A. B. (2021). Retraduction et Paratexte : Les Retraductions Interlinguales des *Misérables* dans l'Empire Ottoman et Leurs Retraductions Intralinguales dans la Turquie Moderne. *Moderna språk*, 115(4): 50-70.
- Işıklar Koçak, M., Erkul Yağcı, A. S. (2019). Readers and Retranslation: Transformation in Readers' Habitudes in Turkey from the 1930s to the 2010s. In *Perspectives on Retranslation: Ideology, Paratexts, Methods* (pp. 129-147). Edited by Özlem Berk Albachten and Şehnaz Tahir Gürçağlar. Routledge. New York and London.
- Kalem Bakkal, A. (2019). Intralingual Translation Has No Name in Turkey: Conceptual Crowdedness in Intralingual Translation. *transLogos Translation Studies Journal*, 2(2): 48-69.
- Karadağ, A. B. (2014a). *Çevirmenin Tanıklığında Tanzimattan II. Meşrutiyete Kadar Çeviri Tarihini Yeniden Okumak I-II* [Rereading the History of Translation from Tanzimat to Second Constitutional Period in the Witness of Translators I-II]. Diye. Istanbul.
- Karadağ, A. B. (2014b). Çeviri Tarihimizde Fennî Romanlarla Bir Kültür Repertuarı Oluşturmak [Forming a Cultural Repertoire in Translated Literary History by Means of Scientific Novels]. *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*, 6(2): 45-73.
- Karadağ, A. B. (2014c). Tanzimat'tan II. Meşrutiyet'e Çeviri Roman Hâllerine Ön Söz/Son Söz Tanıklıkları [Translated Novels from Tanzimat to Second Constitutional Era as Attested by Prologues and Epilogues]. In *Metnin Hâlleri: Osmanlı'da Telif, Tercüme ve Şerh* [Modes of Text:

- Indigenous Writing, Translation, and Commentary in the Ottoman Period] (pp. 99-145). Edited by Hatice Aynur, Müjgân Çakır & Hanife Koncu. Klasik. İstanbul.
- Konar, A. H. (2019). Elucidating or (Un)breaking the Chain? Intralingual Translations and Retranslations of Şeyh Galib's Hüsn ü Aşk. In *Studies from a Retranslation Culture – The Turkish Context* (pp. 27-40). Edited by Özlem Berk Albachten and Şehnaz Tahir Gürçağlar. Springer. Singapore.
- Koş, A. N. (2007). Analysis of the Paratexts of Simone de Beauvoir's Works in Turkish. *Translation Research Projects I* (pp. 59-68). Edited by Anthony Pym and Alexander Prekrestenko. Intercultural Studies Group-Taragona.
- Oktar, L., Kansu Yetkiner, N. (2012). Different Times, Different Themes in Lady Chatterley's Lover: A Diachronic Discourse Analysis of Translator's Prefaces. *Neohelicon, Acta Comparationis Litterarum Universarum*, 39(2): 337-364.
- Öztürk Baydere, H. (2019). Geçmişin Çeviri Yoluyla Anlatısında Güç Mücadeleleri [Power Struggles in the Narration of the Past Through Translation]. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (15): 401-412.
- Paker, S. (2009). Turkish Tradition. In *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 550-558). 2nd ed. Edited by Mona Baker and Gabriela Saldanha. Routledge. London.
- Tahir-Gürçağlar, Ş. (2002). What Texts Don't Tell: The Uses of Paratexts in Translation Research. In *Crosscultural Transgressions: Research Models in Translation Studies II: Historical and Ideological Issues* (pp. 44-60). Edited by Theo Hermans. St. Jerome Publishing. Manchester.
- Tan, B. (2021). *Nizâ-ı İlm ü Dîn İslâm ve Ulûm Bilim ve Dîn Çatışması ve İslâm ve İlimler*. Çizgi Kitabevi. Konya.
- Yıldırım, M. (2018). *Ahmed Midhat Efendi'nin Nizâ-ı İlm ü Dîn Adh Eseri*. Gece Akademi. Ankara.

88. The serial novel as an object of research in translation history: Methodological implications for historiography of translation¹

Devrim Ulaş ARSLAN²

Müge İŞIKLAR KOÇAK³

Ahu Selin ERKUL YAĞCI⁴

APA: Arslan, D. U. & Işıklar Koçak, M. & Erkul Yağcı, A. S. (2023) The serial novel as an object of research in translation history: Methodological implications for historiography of translation. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1424-1438. DOI: 10.29000/rumelide.1285375

Abstract

Despite their incontestable worldwide influence on culture and literature in the 19th and 20th centuries, serial novels are underrepresented in translation history research. This paper calls attention to serial novels as a fertile source of historical knowledge regarding translation, reception, and circulation drawing from a comprehensive study of translated and indigenous serial novels in three Turkish daily newspapers, namely *Cumhuriyet*, *Akşam*, and *Vakit*, published between 1928 and 1960. Based on this premise, the aim of the paper is twofold. The first is to display some common characteristics of serial novels, such as plasticity, anonymity, topicality, and ephemerality, along with the substantial impact these characteristics made on the way translations were performed in history. The second is to problematize the neglect of serial novels in translation historiography and suggest their inclusion in translation history research. The paper argues that serial novels and, when available, other serial publications are crucial primary sources for many sub-fields of historical research related to translation to the extent that their exclusion inevitably leads to gaps and, in some cases, even misrepresentations of historical reality. In order to abstain from such historiographical drawbacks, researchers of translation history, especially those focusing on retranslation, reception, and circulation of literary works, need to pay due heed to the practice of serialization.

Keywords: Serial novels, translation history, periodicals, translation historiography, Turkish daily newspapers

¹ This article is based on Devrim Ulaş Arslan's forthcoming PhD dissertation, co-supervised by Müge Işıklar Koçak and Ahu Selin Erkul Yağcı. An earlier version of the article was presented online under the title "The mediality in translated serial novels: The daily newspaper as a material carrier of literature and its impacts on translation" on September 30, 2022, at Bolu Abant İzzet Baysal University International Congress on Academic Studies in Translation and Interpreting Studies.
² Research Assistant, Dokuz Eylül University, Faculty of Letters, English Translation and Interpreting Department (İzmir, Turkey), d.ulas.arслан@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2520-7131 [Research Article, Submission Date: 17.03.2023, Acceptance Date: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285375]
³ Associate Professor, Dokuz Eylül University, Faculty of Letters, English Translation and Interpreting Department (İzmir, Turkey), muge.isiklar@deu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7010-8653
⁴ Assistant Professor, Ege University, Faculty of Letters, English Translation and Interpreting Department (İzmir, Turkey), selinerkulyagci@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2184-9498

Çeviri tarihinde bir araştırma nesnesi olarak tefrika roman: Çeviri tarihyazımına yönelik yöntemsel çıkarımlar

Öz

Tefrika romanlar, 19. ve 20. yüzyıllarda kültür ve edebiyat üzerindeki tartışılmaz etkilerine rağmen, çeviri tarihi araştırmalarında yeterince temsil edilmemektedir. Bu makale, 1928-1960 yılları arasında yayımlanmış *Cumhuriyet*, *Akşam* ve *Vakit* gazetelerindeki tercüme ve telif tefrika romanlar üzerine yapılmış kapsamlı bir çalışmadan yola çıkarak çeviri, alımlama ve dolaşım konularına dair verimli bir tarihsel bilgi kaynağı olarak tefrika romanlara dikkat çekmektedir. Makalenin bu öncüle dayanarak iki temel amacı bulunmaktadır. Birincisi, tefrika romanların esneklik, anonimlik, aktüellik ve geçicilik gibi bazı ortak özelliklerini ve bu özelliklerin tarihte çevirilerin yapılış biçimi üzerindeki önemli etkilerini ortaya koymaktır. İkincisi ise çeviri tarihyazımında tefrika romanların göz ardı edilmesini sorunsallaştırmak ve bu romanların çeviri tarihi araştırmalarına dâhil edilmesini önermektir. Bu makale, tefrika romanların ve, mevcut olması durumunda, diğer tefrika yayınların çeviri ile ilgili tarih araştırmalarının birçok alt alanı için kritik öneme sahip birincil kaynaklar olduğunu, bunların göz ardı edilmesinin kaçınılmaz olarak boşluklara ve hatta bazı durumlarda tarihsel gerçekliğin yanlış temsiline yol açtığını savunmaktadır. Tarihyazımı ile ilgili bu tür sakıncalardan kaçınmak için, çeviri tarihi araştırmacılarının, özellikle de edebî eserlerin yeniden çevirisi, alımlanması ve dolaşımına odaklananların, tefrika pratiklerini araştırmalarına dâhil etmeleri önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Tefrika romanlar, çeviri tarihi, süreli yayınlar, çeviri tarihyazımı, Türkçe günlük gazeteler

Introduction: Serial novels as a research object in translation studies

Despite the fact that periodicals have been widely utilized as a source in general historical research, translation history principally depends upon writings in book form, relatively overlooking the data in periodicals as stated by translation studies scholars. Luc van Doorslaer (2010), for instance, argues that since periodical texts are underrepresented in translation history research, the image of an author might be distorted if book publications are not complemented with publications in periodicals (p. 27). Karin Littau (2011) proclaims that in translation studies, “little attention [...] has been paid to the role that *media forms* have played in the history and constitution of translation” (p. 261) (*italics in the original*). These media forms, according to Littau, including scribal, oral, print, and screen media, are constitutive of the translation practice and reception rather than being merely a conserving tool. For this reason, translation history should take heed of the material carriers of translations, i.e., media in research, because “the medium in which a message is sent is at least as important as its contents” (Littau, 2016, p. 87). In other words, medial forms influence the way texts are written, read, and translated. In a similar vein, Ceyda Özmen (2016) names the periodicals as a “marginal print genre” (p. 3) because, in translation history, the publications in book form are prioritized. Furthermore, Şehnaz Tahir-Gürçağlar, in her several talks⁵ from 2009 and onwards pointed out the potential of periodical publications for historical translation research. She claimed that periodical publications “offer valuable clues about the

⁵ See “Translation and Daily Fiction for the Nation: Towards a Poetics of Popular Literature in 20th Century Turkey” (talk given at EUME Berliner Seminar in 2009) and “The Periodical Press as a Translation Studies Lab” (talk given at Montréal University in 2014). Furthermore, in three of her published articles, she displayed how analysis of periodical publications can reveal the relationship between translation and the development of critical thought (Tahir-Gürçağlar, 2002) and how to examine the role and position of translation in a magazine (Tahir-Gürçağlar, 2014a; 2019).

different disguises translations have and their different manifestations” (Tahir-Gürçağlar, 2014b, para. 2). Similarly, as stated by Fabio Guidali (2020), “historiography on translations in book form is notably rich [...], but still scarce as regards to translations in periodicals, which were proportionally even more abundant” (p. 20) in history. Despite some recent research by scholars starting to bridge this gap⁶, our research has revealed that periodicals remain marginal in the grand scheme of translation history.

Serial novels, unlike today, were an integral part of both the periodicals and literature around the world roughly from the 19th century to the mid-20th century. They were taken for granted by newspaper or magazine readers, frequently being the very reason why someone follows a particular periodical over a period of time. In terms of literature, serialization was an almost compulsory means of publicizing a new work for the first time and receiving feedback from the readers before publication in book form. As Ahu Selin Erkul Yağcı (2011) states in her doctoral dissertation on the production, marketing, and consumption of novels in book form in Turkish history between 1840 and 1940, the periodicals “were inextricably linked to the production of novels” (p. 236). Whether translated or indigenous, many novels were introduced to the readership for the first time as serials before being published as a book in many cultures, including Britain, the United States of America, France, Spain, Japan, and Turkey.⁷ As Patricia Okker and Nancy West (2011) state, serial fiction is an international phenomenon with conspicuous similarities across various countries (p. 73). Therefore, it can be claimed that its characteristics and methodological implications might also be similar for diverse cultures. It would not be wrong then to state that despite being a long-standing research object in the humanities, especially in media history and literary history, serial novels and the practice of serialization are relatively new and largely undiscovered fields of inquiry for translation studies scholars, aside from a few introductory works.

Our research has revealed that among many forms of overt and covert, metaphorical and literal forms of translations and translation-related items in the Turkish daily newspapers, the most remarkable and consistent one is serialized novels, which consist of a strikingly high number of translated texts until the 1960s. Nevertheless, due to the sporadic use of periodicals compared to sources published in book form, as stated by several scholars earlier (Lambert, 2006; van Doorslaer, 2010; 2011; Özmen, 2016; 2019), research shedding light on the translated serial novels can be counted on the fingers of one hand. To our knowledge, the earliest scholar who problematized the phenomenon of translation in serialized novels is Elisa Martí-López (2002). In her monograph examining the Spanish *misterios*, serial city mystery novels written under the influence of Eugène Sue’s renowned *Les Mystères de Paris*, she demonstrates that “translation, imitation and original writing were diffuse practices in the 1840s and the 1850s” with “boundaries blurred by a practice of loose translation and original writing that constituted itself as a free reworking and reformulation of foreign (particularly French) materials” (Martí-López, 2002, p. 135). Martí-López’s research displays how serialized fiction with indigenous elements was created through translational activities of imitation and appropriation. Olga Borovaya (2003) is another scholar who problematizes translation within the framework of serial novels. In her paper on serialized Ladino novels published in the late 19th century, Borovaya (2003), similar to Martí-López, states that most of these serial novels “were directly dependent on foreign sources” (p.30) and produced as free adaptations. For these reasons, she analyses these novels as “rewritings” and their producers as “rewriters” (Lefevre,

⁶ For example, see the special issue of *Translation and Interpreting Studies* entitled “Translation and/in Periodical Publications” edited by Maria Constanza Guzmán in 2019. Also see Fóllica, Roig-Sanz and Caristia, 2020.

⁷ There are numerous scholarly works on different aspects of the history of serialized fiction in these cultures. For Britain, see Hayward, 1997; Law, 2000; Brake, 2001; Delafield, 2015. For the USA, see Lund, 1993; Okker, 2003; 2012; Bauer, 2019. For France, see Queffélec-Dumasy, 1989; 1999; O’Neil-Henry, 2017; Birch, 2018. For Japan, see Law and Morita, 2003. For Spain, see Martí-López, 2002. For the Ottoman Empire and early Republican Turkey, see Serdar and Tutumlu Serdar, 2014; 2019; Üyepazarıcı, 2016; 2017a; 2017b; 2019.

1992). However, Borovaya's research interprets some features of serialized fiction, such as anonymity, loose translations, and dependence on foreign sources, as characteristics of the Ladino novel as a "genre" by itself rather than general characteristics of the serial novels in various cultures. In other words, the features that seem to be distinctive features of translated serial novels, in general, are regarded as distinguishing features of Ladino novels by Borovaya. Nevertheless, the research by Martí-López and Borovaya is seminal in scrutinizing the characteristics of translated serial novels.

More recently, Luc van Doorslaer (2010) problematizes the role of cultural and ideological motives behind the (de-)selection of translated serial stories to be published in Flemish newspapers between 1844 and 1899. His research indicates how translated fiction in newspapers can yield results relevant to the ideological orientation of publications. Şehnaz Tahir-Gürçağlar (2014a) explores the position and role of translation in *Doğan Kardeş* [Brother Doğan] (1945-1993), a children's magazine, including the serial fiction in the magazine. She suggests that "a cooperation between periodical studies and translation studies can open up a fruitful ground for exploring textual and social aspects of translation as it manifests itself in the periodical" (Tahir-Gürçağlar, 2014a, p. 17). In a similar vein to van Doorslaer and Tahir-Gürçağlar, in drawing attention to serialized fiction in periodicals for translation studies scholars, two introductory papers by Bo Li (2019) and Ceyda Özmen (2018) through Chinese serial novels and serialized Turkish film novels, respectively, address the relevance of serial novels to translation history utilizing case studies. While Li (2019, p. 314) displays that newspaper renditions of serial novels can omit descriptive details in the source text of a fictive work, Özmen (2018, p. 289) examines the prominent role translators play in creating serial movie novels from promotional material provided by Hollywood film studios. In their conclusions, both Li and Özmen point out that studying serial novels can enrich the existing knowledge about various translation practices and forgotten agents. Furthermore, Özmen (2016, pp. 354, 298), in her doctoral dissertation, states that serialized novels have been mostly neglected in translation studies and highlights the significant omissions and stylistic changes in target texts of the serialized film novels published in *Yıldız* [The Star] (1938-1954), a Turkish film fan magazine. Sema Üstün Külünk (2019), in her doctoral dissertation, examines how the journal *Hilal* [The Crescent] (1958-1980) played a role in the construction of an Islamist repertoire through translation in Turkey, incorporating non-literary serials published in the journal into her research. Therefore, it is plausible to claim that there has been increasing attention toward serial (non-)fiction and periodicals among translation studies scholars in recent years. Nevertheless, all the research mentioned here focuses on only one periodical at a time. Serial novels, as a common item in many periodicals, methodologically enable larger-scale research facilitating comparison and examination of some common characteristics. However, on the one hand, no comprehensive survey of serialized novels has been conducted by translation scholars in contrast to the extensive body of research produced by literary historians worldwide. On the other hand, research by most literary historians is far from problematizing the translated serials; most of them scrutinize indigenous serial novels written by famous authors. Even if obscure author-translators are included in the research, their translations are either excluded or left as less important resources in the background. For instance, in a grand research project entitled "History of Serial Novels in Turkish Literature (1831-1928)"⁸ by a research group coordinated by Ali Serdar and Reyhan Tutumlu (2022), both the translated and indigenous serial novels were cataloged. However, the research group only digitalized the first installment of the translated serial novels, while all installments of the indigenous novels were digitalized. Similarly, the research group's

⁸ In this project conducted by researchers from Özyeğin University, a total of 302 periodicals were scanned, and a total of 1383 serialized novels published between 1862 and 1928 were found. These figures prove that a robust and prosperous tradition of serialization existed in Turkish history (Serdar and Tutumlu Serdar, 2014: 3). For databases and detailed information about the project, see <https://tefrikaroman.ozyegin.edu.tr/en> (Last access: 25.01.2023).

publications based on the project are on indigenous novels, even though most (58%) of the serials cataloged were translations. In a similar vein to the research project that catalogs serialized novels until 1928, the first author of this article created a catalog of translated and indigenous serial novels published in *Cumhuriyet* [The Republic], *Akşam* [The Evening], and *Vakit* [The Time] between 1928 and 1960 utilizing the digital and paper copies of these newspapers.⁹ Based on our research findings, the rate of translations in daily newspapers did not change drastically in Turkey after 1928. In the three daily newspapers examined for this study, 54% of the serial novels were translated works between 1928 and 1960. Based on this information, this paper suggests that the practice of translation for the purposes of serialization and the translated serial novels require more attention from translation studies scholars in historical research. Otherwise, more than half of the practices related to the serialization of novels would be overlooked. In addition, our research has further disclosed that a considerable number of serial novels (about %33) were published as a book later on, but in most cases, this does not change the fact that they were written firstly as newspaper serials, taking the practice of serialization and target readership of the particular periodical they publish into consideration. For these reasons, we suggest that some prominent general characteristics of serial novels that will be elaborated below and their possible influences on translations can be helpful for future researchers undertaking translated serials and fill the gap between novels in serial and book forms.

Characteristics of (translated) serial novels

Anne O'Connor (2019) is one of the researchers that discuss the significance of the medium of translations, focusing on the periodical as a medium of communication and arguing that particular characteristics of the periodicals can lead to an expanded vision regarding the forms of translation and how they are dependent on the medial form that carries the translations. Complementary to O'Connor's suggestion, this paper argues that as a result of mediality, serialized novels, whether translated or indigenous, have some core differences in their production and reception compared to novels published in book form. In other words, because serialized novels were published in installments in periodicals such as newspapers and magazines in contrast to novels published at once in book format, they display some characteristics intrinsic to the media form in which they were published. Within this context, this paper first aims to display these characteristics as offered in previous historical research, namely plasticity, anonymity, ephemerality, and topicality, along with their influence on translations based on daily newspapers.

Daniel Couégnas (2006) states, "the serialized novel, a finely calibrated cultural product subject to the reactions of its readers, possesses great plasticity: if unsuccessful, it can be moved quickly along to its conclusion; if successful, it can be prolonged indefinitely" (p. 330). Therefore, texts that did not meet the readers' expectations in the author's or translator's mind were edited to omit parts to make the text more accessible and easier to follow. This practice was valid for both indigenous and translated serial novels. For example, popular Turkish serial novelist Cahit Uçuk (1909-2004) narrates in her memoirs that since one of her serial novels increased the sale figures of the newspaper *Tasvir* [The Depiction] (1945-1949), the owner of the newspaper asked her to add new chapters to the story (Uçuk, 2003, p. 93). A similar example for the translated serial novels can be provided from a memoir by poet Refik Durbaş (2012). Durbaş claims that in the newspaper entitled *Yeni İstanbul* [New İstanbul] (1949-1973), author and translator Murat Sertoğlu and his team wrote and translated many serialized novels; almost half of the newspaper was made of serials. However, Sertoğlu and his friends left their job in the newspaper

⁹ This catalog of translated and indigenous serialized novels between 1928 and 1960 in *Cumhuriyet*, *Akşam*, and *Vakit* will be published in the forthcoming doctoral dissertation by Devrim Ulaş Arslan.

with a few unfinished serial novels. Durbaş claims that together with another author of the newspaper, Erdoğan Tokmakçioğlu, they continued to write the upcoming serials without notifying the readers of Sertoğlu's resignation. However, they had difficulty continuing the translated serial novel entitled *Anjelika*, which had been serialized for about 400 hundred days, when its translator left his job. Durbaş and Tokmakçioğlu did not know the source text or source language and had to make up the events to finish this serial, but then they received many letters from readers complaining about the events in this particular translated serial (Durbaş, 2012). Thus, the plasticity arising from the mediality of the daily newspapers causes translational activities to be flexible in the sense that they can be moved quickly along to their conclusion, or they can be prolonged indefinitely depending on the conditions and reception of translated serialized novels. In addition, plasticity was not limited to the length of the novel, as Couégnas states, but it included flexibility in terms of the plot, characters, and structure. To give an example, the prominent Turkish humorist author Aziz Nesin, while criticizing one of his own serial novels, states that:

Gol Kralı [The Top Scorer] could not be a competent novel with the way I wrote it the first time because I wrote this novel daily as a newspaper serial. Some days I wrote only one installment of the serial, while some days, I wrote about three or five installments. For this reason, I did not decide on the events, composition, structure, and end of the novel beforehand. Only the main idea of the novel was clear to me. I could extend it as I wished; I could add new events or write an end whenever I wanted to. I could also remove some parts of it after its serialization was completed. And such a novel could not be a good or competent one. (Nesin, 2000, p. 201)¹⁰

[*Gol Kralı ilk yazdığım biçimiyle yetkin bir roman olamazdı. Çünkü bu romanı bir gazete tefrikası olarak günü gününe yazmıştım. Kimi gün bir, kimi üç beş tefrikalık birden yazıyordum. Bu yüzden romanın kişilerini, karakterlerini, hatta romanın olaylarını, kurgusunu, yapısını, sonunu önceden saptamamıştım. Salt, romanın düşüncesi, ana çizgisi benim için belliydi. Bu romanı istediğimce uzatabilir, ona durmadan olaylar ekleyebilir yada istediğim yerde kesip bitirebilirdim; roman bittikten sonra da kimi yerlerini çıkarabilirdim. Böyle bir roman da iyi, yetkin bir roman olamazdı.*] (Nesin, 2000, p. 201)

Based on Nesin's statements, it is clear that the serial mode of publishing enabled a pliable form of writing for authors. Complementary to Couégnas' statements, it can be suggested that plasticity makes marginal translation more prevalent for translators because when a translated novel becomes popular among the reading public, as in the above-mentioned case narrated by Refik Durbaş, the translator(s) might prolong the original text by adding events that do not exist in the source text.

Another significant difference between serialized novels and novels in book form was the increased level of anonymity in serials. Katherine Bode (2016) states that the digitization of newspapers brought thousands of serial novels without authors in Australian newspapers to light. According to her findings, 30% of serialized novels in nineteenth-century Australian newspapers were unattributed to any author or translator, while 9% were attributed to pseudonyms (Bode, 2016, pp. 294-295). Thus, in Bode's research, 39% of serial novels were not clearly attributed to any authors. Similarly, our research has shown that in translated serial novels published in the aforementioned three Turkish newspapers between 1928 and 1960, anonymity and pseudonymity were very prominent both in terms of authors and translators. The catalog of serial novels in three daily newspapers shows that in 149 (31%) of the 466 translated serial novels, no author name was stated, while in 86 (18%) of the translated serial novels, no translator name was stated. In contrast to the high anonymity in translated serial novels, in indigenous novels, only 7 (2%) out of 402 indigenous serial novels were unattributed to any author. However, it should be noted that these figures exclude pseudonymity which was a widespread practice for indigenous novels. It is impossible to state an exact number of novels written under a pseudonym because some pseudonyms are in the form of a proper name. Pseudonyms such as Server Bedi

¹⁰ All translations are ours unless otherwise indicated. The source text follows translations in direct quotations.

(pseudonym of Peyami Safa), Çaprazcı (unknown pseudonym), Vir Gül (pseudonym of Vahdet Gültekin), or Ali Marmara (pseudonym of Vâlâ Nûreddin) are examples used by some authors and translators. Peyami Safa, one of the most prolific authors of Turkish history, explained the reason why he uses the pseudonym Server Bedi in some of his novels and other writings. He states that Server Bedi is “a sustenance name that I used for writings on which I worked on and thought about less, a public signature that liberate me from any kind of responsibility” [“Üstünde az düşündüğüm, az çalıştığım, mesuliyetten nefsim beraat kazandırmak için kullandığım bir maişet imzası”] (Ayvazoğlu 1998: 397). According to Dobrosława Świerczyńska (1983, as cited in Aleksiejuk, 2016, p. 443), the reasons for using pseudonyms in literature are threefold: a) civil and political (referring to the use of pseudonyms due to restricted civil or political freedom), b) social and conventional (referring to the use of pseudonyms due to gender roles in the society or literary conventions of a system), c) psychological (referring to the use of pseudonyms based on reputation, e.g., a new author hiding his identity because of a lack of confidence or a renowned author does not want to harm his reputation). Translated serial novels display a more frequent use of anonymity and pseudonymity in comparison to indigenous novels. It is plausible to think that translators adopted pseudonymity and anonymity for similar reasons, but there is no research on translators’ use of pseudonyms in the Turkish context. Serial novels provide a fertile field for such a query. It is our contention that for authors and translators, anonymity and, to an extent, pseudonymity create a shield of protection or space of liberty where they can, to some extent, avoid political, literary, or legal consequences of their texts. Hypothetically, this liberty opens the doors for more unrestrained and more marginal translation practices.

The third characteristic of the serial novels arising from the mediality of the daily newspaper was topicality. Topicality refers to a text's immediate relevance, interest, or importance concerning current events as represented in the media. As most periodicals are inherently topical, some serialized novels were also topical texts. In other words, serial novels had a close relationship with actual events. Especially some attention-grabbing news that was deemed important in the period had a considerable impact on the themes and topics of serial novels. As Richard Daniel Altick (1991) demonstrates in his research, many Victorian serial novelists benefited from utilizing the agenda of the day their novels were published. An example of topicality in serial novels from the history of Turkey would be wrestler serial novels [*pehlivan tefrikaları*]. These indigenous serial novels, probably unique to Turkey, started after 1948 when the Turkish wrestling team won four gold and two silver medals in the 1948 Summer Olympics and became the best country in wrestling (Üyepazarcı, 2020). Following this national success, fictional wrestler serial novels became very popular among the newspaper readers. The translations were also under the influence of topicality regarding the selection of translated texts. For instance, in the late 1930s, before the Second World War, there was tension among European countries, and several wars were expected based on the course of events. Due to this tension, many articles on the possibility of war started to be published, and several translated war and espionage novels were published. For

example, a cartoon by Cemal Nadir Güler published in 1935, the date II. Italo-Ethiopian War started, mocks the feature of serials' topicality and their use as a tool for agenda-setting, as can be seen below.

Picture 1: Cartoonist Cemal Nadir Güler's work entitled "According to Mr. Uncle" on the topicality of serial novels



-Mr. Uncle, please tell me, what is wrong with this [serial] novel? There is love, adventure, homicide, and everything in it. But they do not publish it in the newspaper, saying no one would read it. So what is lacking in it to be not read?

- It is simple, my dear. There is no Ethiopian-Italian conflict in it! (Güler, 1935, p. 3)

[- Şimdi şu romanın neyi var, sen söyle Bay Amca?... Aşk mı istersin, içinde... Seyahat mi istersin, içinde... Cinayet mi? İçinde! Fakat okunmaz diye gazeteğe basmıyorlar! Ne eksik var ki okunmasın?

- Basit iki gözüm: İçinde Habeş-İtalyan meselesi yok!] (Güler, 1935, p. 3)

It appears that based on the topicality of periodicals and serial novels, the selection of the novels to be translated was under the influence of daily events that attracted public attention and became a popular topic of the time because foreign novels provided translators and newspaper owners with an abundant amount of texts to be translated on various subjects in contrast to the limited amount of indigenous novels that are available at a particular time period. Moreover, topicality in serial novels did not always take place in relationship with the breaking news, but sometimes, the newspapers created a sense of topicality by publishing daily news related to the type of the novel being serialized on the same page. To give an example, in *Akşam*, published on 11 October 1955, Arthur Conan Doyle's *The Adventure of the Sealed Room*, which was a Sherlock Holmes murder mystery, was being serialized on page four of the newspaper under the title *Kilitli Odanın Esrarı* [The Mystery of the Sealed Room] translated by Kasım Yargıcı. On the page the novel was being serialized, an article series entitled "At the court corridors [Mahkeme Koridorlarında]" narrated the so-called real-life events that took place at the courts. The focus of the article series was homicide events, and in that particular article, a murder suspect's interview was being published. At the same time, another translated serial entitled "Events that happened [Olmuş Vakalar]" with the subheading "The Murders Committed for Fun [Eğlence için İşlenen Cinayetler]" was being published on the same page. With all these elements, the page became a center of attraction for murder mystery readers. Such examples can be multiplied. In many cases, the periodicals made an intentional page composition apparently to create a sense of reality or relevance, as most of the serial novels aimed to be relevant to society in a way that readers could sympathize readily with the novel. As a result of this kind of topicality, overarching domestication in translations presumably was much more highly desirable by the newspaper owners and editors compared to novels published as a book.

The fourth characteristic of the serial novels arising from the mediality of the daily newspaper was ephemerality. Serial novels, just like the periodicals they were published in, were ephemeral in

production and consumption unless they were re-published in book form after the serialization.¹¹ As Jennifer Hayward (1997) justifiably expresses, “[u]nless we save each day's strip or videotape or buy one of the histories created and marketed as a solution to exactly this problem of serial ephemerality, there is no way to perform the kind of reality check we often run on novels, glancing back through the text to see what we have missed or forgotten” (p. 135). As a result of the ephemerality of serial novels, each part of the serial was available to readers for a short period of time. Therefore, although serials provide a reading experience extended over a period, the text's physical availability was much less in comparison to the book format. This means that it was, in many cases, burdensome for readers and critics to examine the work for a second time or make comparisons with other texts. For researchers, ephemerality is also an obstacle that leads to less research on serial novels and periodicals.¹² As an example, Esra Gül Özcan (2017), in her comprehensive research on Agatha Christie translations into Turkish, identifies a total of 403 Agatha Christie translations, retranslations, and reprints in Turkish. However, this research is based only on translations in book form and does not include numerous serialized Agatha Christie translations published in the newspapers. Besides, many critics and other intellectuals regarded serial literature as inferior to literature published in book format. This view led to recurring anonymity and the common use of pseudonyms in serial novels, especially in translated serial novels. For many authors and translators, serial novels were a source of considerable income; however, they did not want their names to become less prestigious in the eyes of readers and writers. It could also be suggested that due to the ephemerality of the periodicals, the borders between the original, imitation, adaptation, and even plagiarism in serial novels were much more diffuse in comparison to novels published as a book. The fact that the authors and the translators knew that the text they produced would be available for a short period of time to the readers and the critics unless it was published as a book later on probably led to more diffuse borders between various practices. As a case in point from Turkish newspapers, discussions regarding adaptation [*adaptasyon*], a term commonly used in the 1930s and 1940s to refer to appropriating a foreign novel via domestication and presenting it to the readers as if it was an indigenous novel, can be given. Many intellectuals criticized such activities for being deceptive and harmful to “genuine” Turkish literature. Again, a cartoon by Cemal Nadir Güler provided below reflects the view of some critics on such marginal translational activities.

¹¹ Furthermore, even if a serial novel is published as a print book following its serialization, it is almost always possible for the author, translator, or editor to amend the serialized version of the text.

¹² For the history of Turkish literature, it could be suggested that even some novels published as print books are either overlooked or marginalized in research, let alone the serial novels which were never published as a book. Recent research by Erol Üyepazarıcı (2019) under the title *Unutulanlar Hiç Bilinmeyenler ve Bilinmek İstemeyenler* [Those who are Forgotten, Never Known and not Wanted to be Known] and Taner Ay (2021; 2023) under the title *Edebiyatımızda Unutulanlar ve Kaybedenler* [The Forgiven and The Losers in Our Literature] demonstrates these gaps in the field of literary studies.

Picture 2: Cemal Nadir Güler's cartoon on adaptation



Train Attendant: This young man asks, “When will the Europe train arrive?”.

Chief: Do you wait for someone important, sir?

Adaptor: Yes, very important indeed: I await the European publications. (Güler, 1942)

[*Muavin: Delikanlı “Avrupa treni hangi gün gelecek?” diye soruyor!..*

Şef: Mühim birini mi bekliyorsunuz bayım?..

Adaptasyoncu: Evet, pek mühim: Avrupa neşriyatını bekliyorum!..] (Güler, 1942)

As seen in the image, a pair of scissors is in the pocket of the “adaptor” as he will clip out bits and pieces from the European publications and domesticate them to create an “indigenous-seeming” adapted work. Nadir’s criticism against the practice of adaptation, voiced by many intellectuals such as Yaşar Nabi Nayır and Refik Halid Karay in the 1930s and the 1940s, is partly a result of the westernization movement. As Saliha Paker (2011; 2014; 2015) displays, the practice of indigenous writing [*te’lif*] in the Turkish literary tradition does not necessarily refer to originality as in the modern understanding of the term.¹³ It meant writing a book through the reconciliation of ideas and included various practices of appropriation and transfer (Paker, 2011, p. 469; Paker, 2014, pp. 55-56). Following westernization attempts in many fields, including literature since the 19th century, the practice of indigenous writing started to experience a semantic change facing the European conception of the term and began to be understood by some as referring to complete originality and authenticity. Of course, the traditional understanding of the indigenous writing practice, which included appropriation via translation, did not abruptly come to a halt and continued to exist powerfully in the newspaper serials. Whereas the practice of indigenous writing [*te’lif*] meant writing a book via reconciliation of ideas as mentioned above, serial novelists (including the authors, translators, adaptors, and others), who were not actually “writing a book” probably did not see any harm in appropriating foreign works through adaptation. For this reason, it is plausible to assert that serial novels provide researchers with a fertile field to problematize and examine the epistemological understanding of translation and the original in the past.

Consequently, it could be suggested from the above examples that serial novels were significantly influenced by the daily newspapers’ materiality and mediality between 1928 and 1960 in Turkey.

¹³ The modern understanding of originality in literature is also a relatively new concept in Western culture. As Jack Lynch (2006) states, “an admiration for originality, and with it a respect for others’ intellectual property rights” (p. 54) is a phenomenon rooted in the 18th century.

Furthermore, characteristics of the serial novels arising from the mediality of daily newspapers, such as plasticity, anonymity, topicality, and ephemerality, intersect with the translation practices, contributing to the prevalence of marginal translation practices in translated serial novels. Data from the project conducted by Reyhan Tutumlu and Ali Serdar (2019), combined with our research, suggests a continuity of practices both in terms of serialization and translation of novels in the transition from the late-Ottoman period to the early Republican period. While not entirely inclusive of all serial novels, the characteristics mentioned above indicate the serial novel's specific distinction from novels published as a book. Thus, to cultivate a non-reductionist approach to the history of translation and literature, serial novels, which were one of the most influential and popular mass reading practices, require to be included in the research because not all novels were published as a book after being serialized.

Concluding remarks: Methodological implications for translation historiography

As displayed in the previous sections, despite being overlooked in translation history, serial novels held a principal position in cultural and literary history starting from the 1860s. Translated and indigenous serial novels had some distinctive qualities, such as plasticity, anonymity, ephemerality, and topicality, arising from being published in installments inside periodicals compared to the novels published in book form. Apart from their distinct characteristics as an object of study, researching serial works differs from published works methodologically. Books are the first to be noticed in traditional library research. Therefore, the first and foremost methodological implication for translation historiography is to discern that a translated book as an object of research could be preceded by a serial mode of publishing, which means that it was initially written as a serial but later published as a book. In such a case, many new elements would be introduced to the research, which would only be possible to realize if the serialized precedent is located. For instance, bibliographical data about the work, such as publication date and paratextual features, change directly upon such a finding. In addition, the serial novel's relationship with other elements within the periodical and textual changes in two different modes of publishing provide the researcher with more information regarding the research object, and a deeper understanding of the contextual features would be possible.

Some novels, especially in the Ottoman period and partly in the early Republican period, were serialized not as a part of a periodical but as separate installments [*forma, cüz*] to be bound later on by the readers after the installments were completed (Erkul Yağcı, 2011, pp. 100-102). Therefore, it is not always easy to discern works published in installments and works published at once as a bound volume, but it is a fact that literature relied heavily on serialization in the late 19th and early 20th centuries in Turkey. It could be suggested for the Turkish context that if a novel was published as a book before the 1960s, it is quite possible that it had been first serialized in the last one or two years in a periodical. Sometimes, the timespan between serialization and book publication might grow longer. Therefore, translation and literary history researchers should check whether a serialized version of the text they are interested in exists. Of course, it would not be plausible to scan periodicals manually for the title researcher is looking for. Besides, the novel's title might differ in serial and book forms. At this point, the importance of digital resources comes to the fore. With the advent of digitalization and digital humanities, in-text search in many Turkish periodicals is possible via a few websites.¹⁴ As a foresight, digital translation history

¹⁴ National Library of Turkey, Digital Library System: <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/>
Wikilala Ottoman Turkish Search Engine: <https://www.wikilala.com/>
Muteferriqa: Ottoman Turkish Discovery Portal: <https://mutferrica.com/>
Özyeğin University History of Serial Novels in Turkish Literature Database: <https://ereseach.ozyegin.edu.tr/xmlui/handle/10679/888>

(Wakabayashi, 2019) as a methodology and pertinent tools will surely expand and evolve in the forthcoming years, and such resources and databases will be more inclusive and accessible.

Apart from finding the serialized version of a novel in book form, in-text search in the periodicals makes it available to find unknown or forgotten texts written by translators or critics in agency research. As mentioned above, periodicals were inherently ephemeral; thus, they are home to many forgotten texts if they were not published in book form in the following years. As a further example, regarding the translations of Daniel Defoe's renowned *The Life and Adventures of Robinson Crusoe* (1719) and its circulation in a time period in Turkish history, one can examine the catalogs of libraries and indeed can find the translations published in book format (cf. Karadağ, 2008). However, as the list of translated serial novels between 1862 and 1928 by Özyeğın University displays, various novels related to the protagonist Robinson Crusoe were published as serials but not as books under the titles such as *Fransız Robinsonları veya İki Kazazede Çocuk* [The French Robinsons or Two Child Survivors] (1906), *Robinson'un Hafıdleri* [Robinson's Grandchildren] (1906), *Yeni Bir Robinson* [A New Robinson] (1907), *Hava Robinsonları* [Robinsons of Air] (1914). These novels, which are probably not direct or complete translations of the original work by Daniel Defoe, would still be worthy of attention and might be relevant for research on Turkish translations of Robinson Crusoe as they were obviously using the name of the protagonist in the research object. As another example, if a researcher decides to problematize the Turkish translations of Vladimir Nabokov's *Lolita* (1955), it would be possible to find the first translation of the work was published in 1959 as a book (cf. Denissova, 2020). However, on the very first day of the same year, Nabokov's *Lolita* started to be serialized in the newspaper *Akşam* without mentioning the name of the author and translator. The serialization of *Lolita* precedes its book publication. Furthermore, in the anonymous foreword in the newspaper, the novel was presented to the readers as a memoir of Humbert Humbert, the protagonist of the work, as a real person. In a mysterious tone, the anonymous author of the foreword states that those curious to learn what Humbert Humbert's crime was should see the newspaper collections pertaining to the month of October in 1952. This translation was published as a book in the same year without the foreword. In such a case, focusing only on the book format and overlooking the serial would lead to a reductionist perspective. The actual first translation, in this case, was the serial version, not the book. There could be textual changes in the serial and book versions of the novel, and the paratextual features of the novel in the newspaper are substantially different from the novel published as a book.

It can be asserted from the above examples that databases and catalogs of serial novels are of crucial importance for many research areas in translation history, that is, retranslation, reception, and circulation. As retranslation research concentrates on different translations of a source text and periodicals are one of the sources that these translations could have been published in the past, historical research on retranslation is closely related to the periodicals and serializations within. Similarly, reception-based research in translation history also can draw from the history of serialization as serials were reader-oriented plastic texts (Couégnas, 2006) that can indicate how an author was received in the past based on the number of works published under his/her name. It should be stated here that the serialization of a novel and readers' response during the serialization might have played a role in the decision-making process for publishers to publish a novel in book form or not. Finally, in terms of circulation, research that overlooks serialization activities can miss out on important data regarding the entrance of an idea into the target culture because publications in book form might not be the only mode of publishing that introduced the object of research into that culture.

We think that future historical research on translated or indigenous serial novels needs to take into account these characteristics of serial novels. While translated serial novels and periodicals as research objects provide researchers with fertile ground to examine and problematize historical translation practices, it should be noted that the serial novel was such a prevalent activity that pretty much any research that problematizes literary translation in the past should conceive that the text(s) being focused on could have been originally written as serials. If this is the case, the researcher's perspective regarding the text changes both spatially and temporally. Another research avenue that merits attention may be to trace the differences between the serialized and book versions of the text.

For all these reasons, this paper argues that serial novels are crucial primary sources for many sub-fields of historical research related to translation to the extent that their exclusion inevitably leads to gaps and, in some cases, even misrepresentations of historical reality. The characteristics of plasticity, anonymity, topicality, and ephemerality discussed in this paper provide researchers with a ground to examine and problematize the concept of materiality in literary translations published in periodicals in addition to displaying how they can influence the practice of translation in serial novels.

References

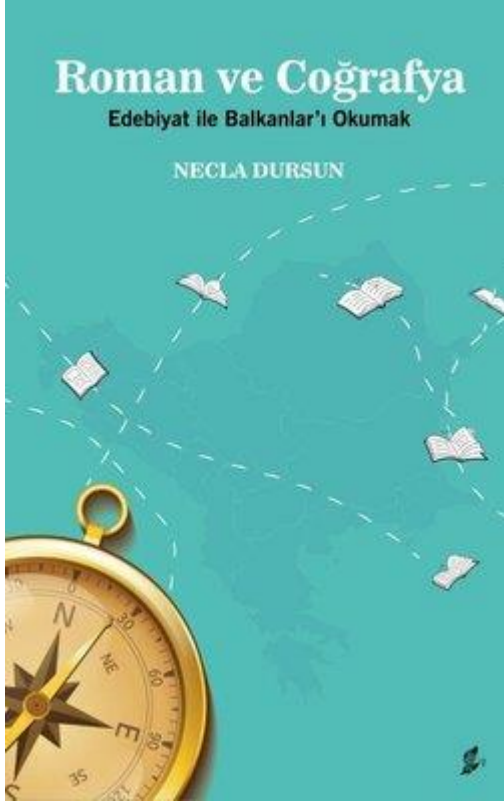
- Aleksiejuk, K. (2016). Pseudonyms. In C. Hough (Ed.), *The Oxford handbook of names and naming* (pp. 438-452). Oxford University Press.
- Altick, R. D. (1991). *The presence of the present: Topics of the day in the Victorian novel*. Ohio University Press.
- Ay, T. (2021). *Edebiyatımızda unutilanlar ve kaybedenler 1*. Ötüken.
- Ay, T. (2023). *Edebiyatımızda unutilanlar ve kaybedenler 2*. Ötüken.
- Ayvazoğlu, B. (1998). *Peyami: Hayatı, sanatı, felsefesi, dramı*. Ötüken.
- Bauer, D. M. (2019). *Nineteenth-century American women's serial novels*. Cambridge University Press.
- Birch, E. (2018). *Fictions of the press in nineteenth-century France*. Springer.
- Bode, K. (2016). Thousands of titles without authors: Digitized newspapers, serial fiction, and the challenges of anonymity. *Book History*, 19(1), 284-316. <https://doi.org/10.1353/bh.2016.0008>
- Borovaya, O. (2003). The serialized novel as rewriting: The case of Ladino Belles lettres. *Jewish Social Studies*, 10(1), 30-68. <https://doi.org/10.1353/jss.2003.0027>
- Brake, L. (2001). *Print in transition: Studies in media and book history*. Springer.
- Couégnas, D. (2006). Forms of popular narrative in France and England: 1700-1900. In F. Moretti (Ed.), *The novel, volume 1: History, geography, and culture* (pp. 313-335). Princeton University Press.
- Delafield, C. (2015). *Serialization and the novel in Mid-Victorian magazines*. Ashgate.
- Denissova, N. (2020). Turkish translations of *Lolita*. *Babel. Revue internationale de la traduction*, 66(3), 420-433. <https://doi.org/10.1075/babel.00165.den>
- Durbaş, R. (2012, December 12). Bir "tarihi roman" olayı... *Birgün*. <https://www.birgun.net/haber-detay/bir-tarihi-roman-olayi-18031.html> Retrieval Date: November 15, 2017.
- Erkul Yağcı, A. S. (2011). *Turkey's reading (r)evolution: A study on books, readers and translation (1840-1940)* [Unpublished doctoral dissertation]. Boğaziçi University.
- Fólica, L., Roig-Sanz, D., & Caristia, S. (Eds.). (2020). *Literary translation in periodicals: Methodological challenges for a transnational approach*. John Benjamins Publishing Company.
- Guidali, F. (2020). A historian's approach to quantitative analysis: The case of translated short stories in Italian women's rotocalchi (1933-1938). In L. Fólica, D. Roig-Sanz, & S. Caristia (Eds.), *Literary translation in periodicals: Methodological challenges for a transnational approach* (pp. 153-174). John Benjamins Publishing Company.

- Güler, C. N. (1935, September 27). Bay amcaya göre. *Akşam*, p. 3.
- Güler, C. N. (1942, June 15). [Cartoon about adaptations]. *Akşam*, p. 1.
- Hayward, J. (1997). *Consuming pleasures: Active audiences and serial fictions from Dickens to soap opera*. The University Press of Kentucky.
- Karadağ, A. B. (2008). *Çevirinin tanklığında 'medeniyet'in dönüşümü*. Diye.
- Lambert, J. (2006). In quest of literary world maps. In D. Delabastita, L. D'hulst, & R. Meylaerts (Eds.), *Functional approaches to culture and translation: Selected papers by Jose Lambert* (pp. 63-75). John Benjamins Publishing Company.
- Law, G. (2000). *Serializing fiction in the Victorian press*. Springer.
- Law, G., & Morita, N. (2003). Japan and the internationalization of the serial fiction market. *Book History*, 6(1), 109-125. <https://doi.org/10.1353/bh.2004.0006>
- Lefevere, A. (1992). *Translation, rewriting, and the manipulation of literary fame*. Routledge.
- Li, B. (2019). Serialized literary translation in Hong Kong Chinese newspapers. *Translation and Interpreting Studies*, 14(2), 306-324. <https://doi.org/10.1075/tis.00043.li>
- Littau, K. (2011). First steps towards a media history of translation. *Translation Studies*, 4(3), 261-281. <https://doi.org/10.1080/14781700.2011.589651>
- Littau, K. (2016). Translation and the materialities of communication. *Translation Studies*, 9(1), 82-96. <https://doi.org/10.1080/14781700.2015.1063449>
- Lund, M. (1993). *America's continuing story: An introduction to serial fiction, 1850-1900*. Wayne State University Press.
- Lynch, J. (2006). The perfectly acceptable practice of literary theft: Plagiarism, copyright, and the eighteenth century. *Colonial Williamsburg*, 24(4), 51-54.
- Martí-López, E. (2002). *Borrowed words: Translation, imitation, and the making of the nineteenth-century novel in Spain*. Bucknell University Press.
- Nesin, A. (2000). *Okuduğum Kitaplar*. Adam Yayınları.
- O'Connor, A. (2019). Translation in nineteenth-century periodicals. *Translation and/in Periodical Publications*, 14(2), 243-264. <https://doi.org/10.1075/tis.00040.oco>
- Okker, P. (2003). *Social stories: The magazine novel in nineteenth-century America*. University of Virginia Press.
- Okker, P. (2012). *Transnationalism and American serial fiction*. Routledge.
- Okker, P., & West, N. (2011). Serialization. In P. M. Logan (Ed.), *The Encyclopedia of the novel* (pp. 730-738). Wiley Blackwell.
- O'Neil-Henry, A. (2017). *Mastering the marketplace: Popular literature in nineteenth-century France*. University of Nebraska Press.
- Özcan, E. G. (2017). *A Descriptive Analysis of the Turkish Translations of Agatha Christie's Murder on the Orient Express within the Framework of Retranslation Hypothesis* [Unpublished master's thesis]. Hacettepe University.
- Özmen, C. (2016). *The periodical as a site of translational inquiry into Hollywood-driven vernacular modernism: The Turkish film magazine Yıldız (1938-1954)* [Unpublished doctoral dissertation]. Boğaziçi University.
- Özmen, C. (2018). Mâbadı (devamı) var... Osmanlı/Türk kültür repertuarında çeviri tefrika roman. *Journal of Turkish Studies*, 49, 281-294.
- Özmen, C. (2019). Beyond the book: The periodical as an 'excavation site' for translation studies. *Transcultural: A Journal of Translation and Cultural Studies*, 11(1), 3-21. <https://doi.org/10.21992/tc29447>

- Paker, S. (2011). Translation, the pursuit of inventiveness and Ottoman poetics: A systemic approach. In R. Sela-Sheffy & T. Gideon (Eds.), *Culture contacts and the making of cultures: Papers in homage to Itamar Even-Zohar* (pp. 459-474). Tel Aviv University: Unit of Culture Research.
- Paker, S. (2014). Terceme, te'lif ve özgünlük meselesi. In H. Aynur, M. Çakır, H. Koncu, S. S. Kuru, & A. E. Özyıldırım (Eds.), *Metnin Hâlleri: Osmanlı'da Telif, Tercüme ve Şerh* (pp. 36-71). Klasik.
- Paker, S. (2015). On the poetic practices of a "singularly uninventive people" and the anxiety of imitation. In Ş. Tahir-Gürçağlar, S. Paker, & J. Milton (Eds.), *Tradition, Tension and translation in Turkey* (pp. 27-52). John Benjamins Publishing Company.
- Queffélec-Dumasy, L. (1989). *Le Roman-feuilleton français au XIXe siècle*. Presses Universitaires de France.
- Queffélec-Dumasy, L. (1999). *La querelle du Roman-feuilleton: Littérature, presse et politique, un débat précurseur (1836-1848)*. ELLUG.
- Serdar, A., & Tutumlu Serdar, R. (2014). *Tradition of Serial Novels in Ottoman/Turkish Literature*. In *ATINER's Conference Paper Series No: LIT2014-1239*. <https://www.atiner.gr/papers/LIT2014-1239.pdf>
- Serdar, A., & Tutumlu, R. (2022). Tefrika romanlarla Osmanlı/Türk romanına kanonun ötesinden bakmak. *Zemin*, (3), 186-222.
- Tahir-Gürçağlar, Ş. (2002). Translation as conveyor: Critical thought in Turkey in the 1960s. *Works and Days*, 20(1-2), 253-278.
- Tahir-Gürçağlar, Ş. (2014a). The translational anatomy of a children's magazine: The life and times of Doğan Kardeş. *TRANS. Revista de Traductología*, 18, 15-33. <https://doi.org/10.24310/trans.2014.v0i18.3243>
- Tahir-Gürçağlar, Ş. (2014b, November). *The Periodical Press as a "Translation Studies Lab"* [Conference session]. Conférences midi du département de linguistique et de traduction, Université de Montréal.
- Tahir-Gürçağlar, Ş. (2019). Periodical codes and translation: An analysis of Varlık in 1933–1946. *Translation and Interpreting Studies*, 14(2), 174-197. <https://doi.org/10.1075/tis.00037.tah>
- Tutumlu, R., & Serdar, A. (2019). A distant reading of the Ottoman/Turkish serial novel tradition (1831–1908). In D. Stein & L. Wiele (Eds.), *Nineteenth-century serial narrative in transnational perspective, 1830s–1860s: Popular culture—Serial culture* (pp. 95-114). Springer.
- Uçuk, C. (2003). *Yıllar Sadece Sayı / Silsilename II*. YKY.
- Üstün Külünk, S. (2019). *Recontextualizing Turkish Islamist discourse: Hilal (1958-1980) as a site of translational repertoire construction* [Unpublished doctoral dissertation]. Boğaziçi University.
- Üyepazarcı, E. (2016). Unutulmuş ilginç bir uygulama: Tefrika romanlar (I). *Müteferrika*, 50, 145-177.
- Üyepazarcı, E. (2017a). Unutulmuş ilginç bir uygulama: Tefrika romanlar (II). *Müteferrika*, 51, 131-151.
- Üyepazarcı, E. (2017b). Unutulmuş ilginç bir uygulama: Tefrika romanlar (III). *Müteferrika*, 52, 5-55.
- Üyepazarcı, E. (2019). *Unutulanlar, hiç bilinmeyenler ve bilinmek istemeyenler: Türkiye'de popüler romanın ilk yüzyılının öyküsü (1875-1975)*. Oğlak Yayınları.
- Üyepazarcı, E. (2020). Pehlivan tefrikaları. *Atlas Tarih*, 62, 104-109.
- van Doorsaler, L. (2010). Source-nation- or source-language-based censorship? The (non-)translation of serial stories in Flemish newspapers. In D. Merkle, C. O'Sullivan, & L. van Doorslaer (Eds.), *The power of the pen: Translation & censorship in nineteenth-century Europe* (pp. 55-76). LIT Verlag Münster.
- van Doorslaer, L. (2011). The relative neglect of newspapers in translation studies research. In A. Chalvin, A. Lange, & D. Monticelli (Eds.), *Between cultures and texts: Itineraries in translation history* (pp. 25-34). Peter Lang.
- Wakabayashi, J. (2019). Digital approaches to translation history. *The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 11(2), 132-145. <https://doi.org/10.12807/ti.111202.2019.a11>

T1. Dursun, N. (2023). Roman ve Coğrafya. İstanbul: Metamorfoz (Okur Kitaplığı).

Yasemin GÜVENİLİR¹



Roman ve Coğrafya, Necla Dursun'un 2023 yılında edebiyatla coğrafyayı bir arada işlediği bir çalışma. 207 sayfadan oluşur. Metamorfoz Yayıncılık'ın alt markası Okur Kitaplığı'nın yayınlarından. Eserin genel yayın koordinatörü ve yayın yönetmeni Ünsal Ünlü, editörü Feyza Pınar Yaşar ve Ünsal Ünlü, muhahhiz Ayşenur Muslu, kapak tasarımcısı Neslihan Tokdemir'dir.

Yazar, 29 Ekim 1976'da Sakarya'da doğmuş, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Kuzguncuk Semt Tarihini İnsandan Okumak: Bir Seçki ile Şahsiyetler adlı tezle uzmanlığını kazanmıştır. Bu tez onun şehir ve edebiyat ilgisiyle çalışmasına temel oluşturmuş ve sonraki çalışmalarında bu alana yönelmiştir. Hatta şahsi gayretleriyle Balkan coğrafyasının edebiyatını, kültürünü işlediği internet siteleri de mevcuttur. Çeşitli edebi ve kültürel dergilerde edebiyat ve coğrafya konularını işlediği yazıları yayımlanmıştır.

Babasının anısına hazırladığı bu çalışmayı yazar ön sözden sonra üç bölüm halinde oluşturmuştur. Ön sözde yazar bu çalışmaya başlama serüvenini oldukça edebi tarzla anlatır. Aşlında dediği şudur: "Durun kalabalıklar, çevrenize

bakın, anı idrak edin, ayrıntıyı fark edin, renkleri görün".

Yazar, bu çalışmayla Balkanlar konulu roman ve hikâyelerde geçen coğrafyayı yorumlamayı, çözümlenmeyi ve buradan bazı sonuçlara ulaşmayı amaçlamıştır. Edebiyat ve coğrafya ilişkisine dair genel bilgilerin sunulmasının ardından Balkan edebiyatındaki coğrafyanın günlük yaşamdaki yansımalarını ve bunların verdiği mesajları belirlemeyi hedeflemiştir. Ayrıntılar tüm masumiyetiyle sunulmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın kapsamı, tarih aralığı ve sınırı olmaksızın okunan dört edebi eserdeki coğrafi çerçevedir. Burada psikoloji ve sosyolojiye zorunlu olarak atıfta bulunulurken aşlında roman ve hikâyelerdeki coğrafyanın tesiriyle oluşan duygusal ve fiziksel şartlar gösterilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın planı şöyle oluşturulmuştur: Çerçeve ve Arka Plan adlı **birinci bölümde** 11 başlık halinde Edebi Bir Tür: Roman, Roman ve Kültür, Roman ve Anlatım, Roman ve Dil, Roman ve İnsan, Roman ve Duygu, Roman ve Coğrafya, Coğrafya Kader midir?, Balkanlar Neresidir?, Balkan edebiyatı, Çağdaş Balkan Edebiyatçılarından Bir Seçki ele alınmıştır. On birinci başlık da sekiz alt başlık halinde ele alınmıştır. Bu başlıkta çağdaş Balkan edebiyatçılarından Avni Engüllü, Cevad Karahasan, Dritero Agolli,

¹ Uzman, Haliç Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkçe Hazırlık (İstanbul, Türkiye), yaseminguvenilir10@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2067-9834 [Tanıtma, Kayıt tarihi: 24.03.2023-kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285898]

İlhami Emin, İsmail Kadarfe, Meşa Selimoviç, Necad İbrişimoviç anlatılmış ve son başlıkta Balkan Edebiyatında Türkçe Dergilere Bir Bakış başlığıyla Türkçe dergiler incelenmiştir.

Balkan Edebiyatında Coğrafya adlı **ikinci bölüm**de dört başlıkta konuyu ele almıştır. Birinci kısım Balkanlar ve Tarihsel Perspektif olup bunun alt başlığı da Türk Zamanı'dır.

İkinci kısım Balkan edebiyatına Eserler Üzerinden Tematik Yaklaşımlar olup bunun dört alt başlığı mevcuttur.

İlk alt başlık İvo Andriç Eserlerinde Coğrafya'dır. Yazar bu bölümde *Drina Köprüsü* ve *Travnik Günlüğü*'nü ele almıştır.

İkinci alt başlık *Drina Köprüsü*, *Travnik Günlüğü* ve Coğrafya adıyla verilir. Burada Coğrafi Süreklilik, İklimsel Özellikler ve Anlatımdaki Peyzaj; Coğrafyanın İnsana Etkisi ve Gündelik Hayat; Coğrafya ve Ticaret; Coğrafya ve Yabancılar; Coğrafya ve Sanat işlenir.

Üçüncü alt başlık Kim Mehmeti Eserlerinde Coğrafya adındadır ve burada *Kuyu* ile *Üsküp Dilencileri* işlenir.

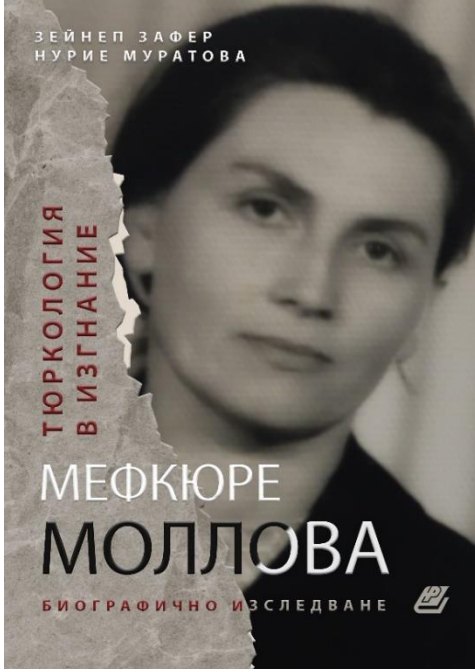
Dördüncü alt başlık *Kuyu*, *Üsküp Dilencileri* ve Coğrafya adındadır. Bu başlık altında Coğrafi Süreklilik, İklimsel Özellikler ve Anlatımdaki Peyzaj; Coğrafyanın İnsana Etkisi ve Gündelik Hayat; Coğrafya ve Ticaret; Coğrafya ve İnanç ele alınmıştır.

Edebiyat ve Coğrafya İlişkisi adlı **üçüncü bölüm**de Balkan Edebiyatındaki Yazarların Odak Noktası, Genel Değerlendirme ve Sonuç kısımları mevcuttur.

Eser aslında İvo Andriç'in *Drina Köprüsü*, *Travnik Günlüğü* ile Kim Mehmeti'nin *Kuyu* ile *Üsküp Dilencileri* adlı eserlerinin coğrafya düzleminde detaylı biçimde değerlendirmesidir. Bu çalışmada görülen aslında dört eserde de coğrafyanın ve beraberinde tarihin eserlere yansıttıkları detaylardır. Yeme içmeden giyinmeye, selamlaşmadan efkârlanmaya her detay aslında birlikte yaşarken oluşturulan kültürün ve geleneğin hala devam ettiğini hatırlatması bakımından kayda değerdir.

T2. Sürgünde Türkoloji-Mefkûre Mollova: Biyografik İnceleme

Abidin KARASU¹



Başlık: Türkologiya v izgnanie

MEFKÛRE MOLLOVA

Biografično izsledvane

Yazarlar: Zeynep Zafer, Nurie Muratova

Yayınevi: Universitetsko izdatelstvo "Neofit

Rilski" Blagoevgrad

Dil: Bulgarca

ISBN: 978-954-00-0316-0

Sayfa: 351

Yayın tarihi: 2022

Kitap Projesinin Ortaya Çıkışı

Prof. Dr. Zeynep Zafer ve Doç. Dr. Nuriye Muratova'nın Mefkûre Mollova üzerinde biyografik bir çalışma yapmaya sevk eden en önemli hadise 2019'un başlarında, Bulgaristan Bilimler Akademisi'nde yayınlanan kadınlarla ilgili bir ansiklopedi vesilesiyle yapılan bir sohbetin ardından başlar. Zafer ve Muratova, Bulgaristan'daki Müslüman Türk bilim kadınlarından ansiklopedide kaçının olup olmadığını kontrol ederler. İnceleme neticesinde iki Türk isme ulaşılır. Birincisi Prof. Dr. Hayriye Memova (Yenisoy) diğeri ise Bulgar Bilimler Akademisinde yeni işe başlamış genç bir bayandır. Bu tablo karşında Profesör Zafer adeta isyan eder. Yüzlerce bilimsel çalışması olan Mefkûre Mollova'nın bu ansiklopedide yer almamasına çok üzülür. Nuriye Muratova bu ismi ilk defa duyar ve çok şaşırır. İnternette üzerinden bir araştırma yapar ve Mollova'nın uluslararası saygın dergilerde yüzden fazla bilimsel çalışmasını görür. Bulgar arşivleri kontrol edilir. Bulgar Bilimler Akademisi arşivlerinde yapılan araştırma neticesinde Mefkûre Mollova ismine rastlanmaz. Ansiklopedide yer almamasının sebebi anlaşılmıştır.

Akademiden sonra Sofya Üniversitesinde kayıtlar araştırılır. Ancak Üniversite arşivinde Mefkûre Mollova hakkında her hangi bir şey bulunamaz. Mollova'nın Türk Filolojisi bölümünde çalıştığı bilinmektedir. Sofya Üniversitesinde çeşitli vesilelerle yayınlanan referans kitap ve yıllıklarda Mollova'nın adı hiçbir yerde geçmemektedir. Türkiyat ve Altayistik Araştırmaları Bölümünde düzenlenen konferanslarda bölümün kurucuları, emekli ve vefat eden akademisyenler düzenli olarak anılmasına karşın Mefkûre Mollova'nın adı hiçbir yerde anılmamaktaydı. Nasıl oluyor da dünya bilim çevreleri Mollova'yı yakından tanırken kendi ülkesi olan Bulgaristan'da her hangi bir kayıt

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), abidinkarasu@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2324-111X [Tanıtma, Kayıt tarihi: 17.03.2023-kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285902]

bulunamıyordu? Böylesine başarılı bir bilim insanının çalışmaları ve kendisi bilinçli mi gizlenmişti? Bu Türkolog ve şair hakkında gerçekten kimse bir şey bilmiyor muydu?

Durumun öyle olmadığı ortaya çıktı. Sofya'da Komünist dönemde Bulgaristan'da yaşayan Türk aydınlarından bazılarıyla yapılan görüşmeler neticesinde, herkesin Mefkûre Mollova'yı tanıdığı ortaya çıktı. Muhataplardan bazıları onun eski öğrencileriydi ve kendisiyle ilgili önemli bilgileri paylaştılar. Bu hikâyeler, onunla ilgili belgeleri hangi arşivlerde aranması gerektiğine rehberlik etti. Mefkûre Mollova'nın hayatı ve bilimsel çalışmalarının araştırılması esnasında, arşiv belgelerine ulaşılması konusunda pek çok zorlukla karşılaşmıştır. Mefkûre Mollova ve kocası Rıza Mollov hakkında iddia edilen suçlamalar ve dedikodular, bulunan belgeler neticesinde bazıları doğrulanırken diğerleri tamamen çürütülmüş birçok söylenti ve efsaneden ibaret olduğu ortaya çıkmıştır. Mollov ailesinin kişisel arşivinin olmaması, Zafer ve Muratova'yı tamamen arşiv kaynaklarından istifadeye zorlamıştır. Mollov ailesi hakkında anlatılan çeşitli hikâyeler, araştırmacılara genellikle bir hikâyeyi doğrulayacak veya çürütecek belgeleri nerede bulabilecekleri konusunda fikir vermiştir.

Mefkûre Mollova, meslek hayatının büyük bir kısmını bir kuruma bağlı olarak geçirmediğinden dolayı kurumlarla ilgili pek çok belgeye güvenilememiştir. Sofya Üniversitesinde yaklaşık 7 yıl çalışmasına karşın arşivlerde tek bir satıra rastlanmamıştır. Bu, Bulgaristan'daki Türklerin asimilasyon politikaları sırasında arşivlerin tasfiye edilmesi nedeniyle kurumsal belgelerden kaybolan üniversitedeki diğer Türk profesörler için de geçerlidir.

Zafer ve Muratova'nın ısrarlı takipleri neticesinde Sofya Devlet Arşivlerinde üniversitenin arşivinde Türk Filolojisi Anabilim Dalı protokolleri, yazışmaları bulunur ve bilgi perdesi yavaş yavaş aralanmaya başlar. Arşivde Fakülte kurulu ile Fakülte akademik kurulun tutanaklarına ulaşılır. Sofya Üniversitesi Türkoloji Bölümünün belgelerinin bir kısmı Gılib Gılibov'un kişisel arşiv fonunda olduğu ortaya çıkar. Özellikle Mefkûre ve Rıza Mollov ile ilgili önemli belgelerin orijinaleri ve kopyalarının kendisi tarafından muhafaza edildiği anlaşılmıştır. Bu belgeler daha sonra, muhtemelen mirasçıları tarafından kişisel mirasının bir parçası olarak Devlet Arşivlerine teslim edilmiştir. İnceleme neticesinde bölüm toplantılarının tutanaklarının eksik olduğu görülmüştür. Belgelerden anlaşılacağı üzere 1950'lerin sonu ve 1960'ların başında Mefkûre ve Rıza Mollov'a yönelik sistematik bir karalama ve psikolojik baskının kurulduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgiler Zafer ve Muratova'yı, Rıza Mollov, Mefkûre Mollova, Hayriye Memova, Salih Baklacı aleyhindeki soruşturmalara ait belgelerin yanı sıra Türk Filolojisi Bölümünden bazı ajan ve muhbirlerin çalışma dosyalarının saklandığı Dosya Komisyonu arşivine yönlendirir. Bölümdeki protokollerin kaybolması, değiştirilmesi, ortadan kaldırılmasının arkasında Devlet Güvenlik Teşkilatının olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma çerçevesinde Bulgaristan Devlet Arşivleri, Sofya Devlet Arşivleri, Bulgaristan Bilimler Akademisi Arşivi ve Sofya Üniversitesi Arşivinde yanında Azerbaycan Devlet Arşivleri, Bakü Devlet Üniversitesi arşivleri, Azerbaycan İlimler Akademisi arşivi ve kütüphanesi ile Bakü'deki M.F. Ahundov Milli Kütüphanesi arşivlerinde de inceleme fırsatı bulmuşlardır. Ayrıca Mefkûre Mollova ile Enstitü arasındaki yazışmaların bir kısmının ve yayınlanmamış bazı el yazmalarının bulunduğu Ankara Türk Dil Kurumu kütüphanesinde de araştırma yapılmıştır.

Yapılan araştırmayla Bulgaristan'da ve dünyada bilime yaptığı katkıları bilinçli şekilde göz ardı edilen ve psikolojik baskıya maruz bırakılan Bulgaristanlı Türkolog Mefkûre Mollova hayatındaki olaylar yeniden gün yüzüne çıkartılmıştır. Mollova ayrıca Komünist dönemi Bulgaristan'da Türkçe şiir kitabı (1964) yayınlamayı başaran Bulgaristan'daki ilk kadın Türk şairi unvanını da elinde bulundurmaktadır.

Mefkûre Mollova (1927–2009) Dobriç'te doğdu. İlk ve orta öğrenimini bir Türk ve Romanya okulunda, lise öğrenimini Varna'daki Saint Andre Fransız Kolejinde tamamladı. Sofya Üniversitesinde Fransız Filolojisi bölümünden mezun olduktan sonra, 1953'ün sonunda yeni açılan Türk Filolojisi bölümüne asistan olarak atandı. 1961 yılında eşi Rıza Mollov ile birlikte üniversiteden ihraç edildiler. Mefkûre Mollova'nın hikâyesi, kocası Rıza Mollov'un hikayesi olmadan anlatılamaz². Hayatlarını hem kişisel hem de mesleki olarak birbirlerini destekleyerek ve tamamlayarak birlikte geçirirler.

Birinin hayatındaki olay, bazen kaderle, tüm gücüyle diğerine yansır. Kocasını, hayatının geri kalanında Devlet Güvenlik Teşkilatı tarafından zulüm gördü ve Mefkûre Mollova'nın, Bulgaristan'ı terk etmeye zorlandığı 1989 yılına kadar akademik kurumlara gitmesine izin verilmedi. Mefkûre Mollova 1961–1989 tarihleri arasında herhangi bir gelire sahip olmadan kendini bilimsel çalışmalara adanmış ve Türkoloji alanında 150'den fazla makale ve inceleme yazdı. Bunların yaklaşık 100'ü dünya çapında prestijli dergilerde çoğunlukla Fransızca olarak yayımlandı. Ömrünün sonuna kadar ülkesinden ayrı kaldığı sürede 35 eser daha yayınladı. 27 Haziran 2009'da Paris'te vefat etti. Mefkûre Mollova'nın hayatı ve mesleki kaderi, komünist rejimin Bulgaristan'daki Türkleri zorla asimile etmeye yönelik politikalarıyla belirlendi. Rejimin politikalarına ve uygulamalarına karşı çıkmamanın bedelini o ve eşi ağır ödedi, ancak ahlaki değerlerinden ve bilimsel tutarlıklarından asla taviz vermediler. Zafer ve Muratova'nın yaptığı bu çalışma aynı zamanda Bulgaristan'daki Türkoloji, bilim tarihi ve akademinin tarihine de ışık tutmaktadır. Bulgaristan'daki Türklerin folklor ve dillerini kayda alarak ilk defa derleyenler Mefkûre ve Rıza Mollov'dur. Mollov ailesinin Biyografileri incelendiğinde Bulgaristan'da Türkoloji'nin ilk yılları ve bu bilimin Bulgaristan'da nasıl geliştiği anlaşılacaktır. Totaliter rejimin onlara yönelik uyguladığı karalama ve yok etme politikası, Bulgaristan'da yeni kurulan Türkoloji disiplini ve onların muhtemel yetiştireceği öğrencileri ortadan kaldırdı. Zafer ve Muratova, yaptığı araştırmalar neticesinde Rıza ve Mefkûre Mollov'un topladığı geniş saha derlemelerinin bugün Türkoloji çalışmalarında kullanılmadığını ve büyük bir kısmının yok edildiğini tespit etmişlerdir. Bu materyaller Devlet Güvenlik Teşkilatının çalışanları tarafından toplanmış ve Bulgaristan'daki Türk toplumunun istifadesine sunulmaması için ortadan kaldırılmıştır. Mefkûre Mollova, Türkoloji alanındaki bilimsel başarılarını Bulgaristan'da kaldığı süre içinde ve 20 yıl yurtdışında yaşadığı bir nevi "sürgün" hayatında elde etti. Yapılan bu araştırma ve kitap çalışması Mefkûre Mollova'nın bilimsel değerini ve Türkoloji için ne kadar kıymetli çalışmalar ortaya koyduğunu yeniden hatırlamamızı sağlayacaktır. Bugün, Devlet Güvenlik teşkilatının 1983 yılında el koyduğu Mollov ailesinin, Hayriye Memova (Hayriye Yenisoy)³ ve Salih Baklaciyev'in (Salih Baklacı)⁴ yıllarca topladığı son derece kıymetli arşivi, kitaplar, el yazmaları, bilimsel materyalleri nerede muhafaza edildiğini açıklamaları gerekiyor. Ayrıca Mefkûre Mollova'nın 1989 yılında Bulgaristan'dan ayrıldığında sınırda el konulan kitap ve el yazmalarının akıbeti hakkında da Bulgaristan devletinin bilgi vermesi gerekiyor. Mayıs 1985'te, Devlet Güvenlik Teşkilatının 6. Dairesi tarafından yapılan aramada ele geçirilen kitapların, Doğu Dilleri Bölümü'ndeki kütüphanenin kapalı koleksiyonuna teslim edildiğine dair verilere ulaşılmıştır. O dönemde Doğu Dilleri Bölüm başkanlığını Emil Boev yürütmüştür. Türkoloji ile ilgili bu değerli kitapların gerçekten bugünkü Doğu Dilleri Merkezi'nin kütüphanesinde muhafaza edilip edilmediği Sofya Üniversitesi tarafından cevaplanmalıdır.

2 Rıza Mollov'un hayatı ve çalışmaları hakkında bkz. Nimetullah Hafız, Rıza Mollov. Hayatı ve Eserleri. Kültür Bakanlığı, Türk Dünyası Edebiyat Dizisi 64. Ankara, 1999.

3 Hayriye Yenisoy'un yok edilen arşivi ve çalışmaları hakkında bkz.: Nuriye Muratova, Zeynep Zafer, "Politiceski i naučni represii – Slučaj Hayriye Memova-Süleymanova". BALKANİSTİC FORUM, 3/2020, s. 9-56.

4 Salih Baklacı'nın yok edilen arşivi ve sözlük çalışmaları hakkında bkz.: Sadık Hacı, Bilim ve Kimlik Adına Büyük Mücadele (Salih Baklacı'nın Bilinmeyen Öyküsü), Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 13, sayı 25, Ocak 2023, s. 59-77.

İçindekiler

Aile ve Eğitim (s. 12- 31)

Aile ve Eğitim bölümünde “Çocukluk Yılları” (s.12) ve “Varna'daki Saint Andre Fransız Koleji” (s. 25) alt başlıklarında Mefkûre Mollova'nın yetiştiği aile ortamı, anne ve babası, kardeşleri, akrabaları, devam ettiği okullar hakkında bilgi verilmiştir. Özellikle Ortaokula devam ettiği Romanya okulunda çok kısa sürede Romence ve Fransızca'yı temel seviyede öğrenmesi ilgi çekicidir. Varna'daki Saint Andre Fransız Kız Koleji Mollova'nın kendi kimliğini bulduğu bir okuldur. Okuldaki disiplin ve verilen eğitimin uluslararası kalitesi Mollova'nın ilerleyen yıllarda hayatını şekillendirecektir. Mollova Fransız Kolejinden sonra Sofya Üniversitesi Fransız Filolojisi bölümüne girer. Bu bölümde bu dönemlerle ilgili bilgiler bulunmaktadır.

Bilim İnsanı Olma Yolunda - Üniversite Hocalığı (s. 32-107)

Bilim insanı olma yolunda – üniversite hocalığı bölümü “Türk Köylerinde Saha Çalışmaları” (s. 49), “Üniversite Hocalığı Mesleği (Öğretim Görevliliği)” (s. 60), “Uluslararası Bilim Sahnesinde” (s. 62), “Türk Filolojisi Bölümündeki Sorunlar”, “İktidara Karşı Koymak. Üniversiteden Uzaklaştırılması” (s. 85) başlıkları adı altında ele alınmıştır. Bilim İnsanı Olma Yolunda- Üniversite Hocalığı bölümünde Mefkûre Mollova'nın bilim insanı olma yolunda sarf ettiği gayretler, ortak çalışmaları, tanıdığı ve ortak araştırmalar yapma fırsatı bulduğu dünyaca ünlü Türkologlar yer almaktadır. Mollova özellikle Bulgaristan Türk ağızları üzerinde uzmanlığını kazanmıştır. Bulgaristan'da ağızlar üzerine doktorasını yapan ilk araştırmacıdır. Sadece kâğıt üzerinde değil bizzat hocalarıyla saha araştırmalarına katılarak tecrübelerini pekiştirmiştir. Prof. Dr. Gyula Németh, Prof. M. Şiraliyev, Doç. M. Mirzazade, Prof. Dr. G. Hazai ile birlikte saha araştırmalarında bulunmuştur. 1955-1956 eğitim-öğretim yılından başlayarak 1960'a kadar Sofya Üniversitesi'nin Türk Filolojisi Anabilim Dalında asistanlık yapar. Üniversitede Türk Diyalektolojisi ve Türk Grameri derslerini verir. Mefkûre Mollova asistanlığı sırasında hocası Prof. M. Şiraliyev ile iletişimini kesmez sürekli olarak bilimsel mektuplaşmalar devam eder. Prof. Dr. Gyula Németh, Doç. M. Mirzazade, Prof. Dr. G. Hazai ile iletişim halindedir. Ayrıca Türkoloji yayınlarını yakından takip eder. Budapeşte, Varşova, Bakü, Moskova, Kazan, Petersburg, Taşkent gibi merkezlere mektuplar yazar güncel çalışmalardan haberdar olur. Sofya Üniversitesi Türkoloji bölümünü ayağa kaldırmak ve Türkoloji'nin önemli merkezlerinden biri haline getirebilmek için önemli kaynakları bölüme kazandırma için çalışmalar yürütürler. 1958 tarihinde Bulgaristan'da Türklere karşı baskılar artarak devam eder. Türk okulları kapatılır, Sofya Üniversitesi Türkoloji kürsüsünde görev yapan Mefkûre Mollova ve Rıza Mollov gençlerde milli duygular uyandırma, Türklük bilincini artırma faaliyetleri ile suçlanırlar. Hedef haline gelen Mollov ailesi ilerleyen süreçte Sofya Üniversitesindeki işlerine de son verilir.

Bilimin Aydınlightından Mahrum Edilişi Bölümü (s. 108-161)

Bilimin Aydınlightından Mahrum Edilişi Bölümünde “Bilimden Dışlanmışken Bilimin İçinde,” (s. 121), “Göz Hapsindeki Ev Kadını” (s. 131), “Arama” (s. 134), “Devletin Uyguladığı Şiddet ve Rıza Mollov'un Ölümü” (s. 139), “Hayata Tutunma Mücadelesi” (s. 144), “Devlet Güvenlik Teşkilatının El Yazması Avı” (s. 149) başlıkları adı altında ele alınmıştır. Sofya Üniversitesindeki işlerine son verilen Mefkûre ve Rıza Mollov çifti bir birine sınımsız sarılarak bilimsel faaliyetlerini sürdürmeye devam ederler. Çin, Türkiye, Polonya, Almanya gibi ülkelerden iş teklifleri alırlar. Ancak onlar büyük emek verdikleri Sofya Üniversitesine Türkoloji kürsüsüne dönecekleri günleri beklemektedir. Rıza ve Mefkûre Mollov çifti bir

an önce doktoralarını savunmak istemektedir. Ancak Sofya'da kendilerine karşı yürütülen kara ve asılsız propaganda bunu engeller. Azerbaycanlı Türkologların desteği ile doktoralarını dönemin SSCB'de Moskova'da savunabileceklerini anlarlar ve SSCB'e giderler. Büyük emekler sonucunda Rıza Mollov 18 Haziran 1962 tarihinde Moskova'da doktorasını savunur. Rıza Mollov aldığı bu unvanla Bulgaristan'da Türkoloji alanında ilk doktora diplomasına sahip kişi oluyor. Ayrıca Sofya Üniversitesi Türkoloji Bölümünde doktora unvanına sahip ilk kişidir. Ancak Devlet Güvenlik teşkilatı Mollov ailesini SSCB'de rahat bırakmaz. Tehlikeli ve takip edilmesi gereken profildeki bilim insanları kategorisine dâhil ettiği Mollov ailesini psikiyatrik sebeplerden ve uydurmaca sağlık sorunlarının raporlanması sonucunda Bulgaristan'a dönmeye zorlar. Bulgaristan'a dönmeye zorlanan Rıza Mollov emekli oluncaya kadar kütüphane memuru olarak çalışmaya mecbur edilir. Totaliter rejimin baskıları sonucunda adeta açık ev hapsine mahkûm edilen Mefkûre Mollova bir ev hanımı olarak bilimsel çalışmalarını aksatmaz. İnatla ve savunduğu dava uğruna en prestijli Türkoloji dergilerinde ağırlıklı olarak Fransızca yazmaya devam eder.

4 Mart 1986 tarihinde Rıza Mollov vefat eder. Mefkûre Mollova oğlu ve yaşlı ve hasta anasıyla tek başına kalır. Tüm maddi imkânları kesilen ve rejimin azılı düşmanı olarak görülen aile adeta ölüme terk edilir. Mollova var olma mücadelesi verir. Maddi imkânsızlıklar elindeki pek çok kıymetli el yazmasını satmak zorunda kalır. Devlet Güvenlik Teşkilatı ilerleyen yıllarda Mefkûre Mollova'nın evine yaptığı baskınla ailenin tüm şahsi kütüphanesine el koyar

Bilimsel Faaliyet Bölümü (s. 162 -231)

Bilimsel Faaliyetler Bölümü altında "Hocası - Prof. Şiraliev" (s. 165), "Saha Çalışmaları" (s. 177), Bilime Adanmışlık (1960'lı Yıllar) (s. 180), "Bilimde Kimlik Kazanma (1970'ler)" (s. 187), "Hayat ve Politika Dramatikliğe Karşı Bilim (1980'ler)" (s. 192), "Sürgünde Bilim (1990'lar)" (s. 199), "Prestijli Bilimsel Dergilerde" (s. 203), "Bulgaristan Dışında Türkçe Yayınlar" (s. 207), "Basılan Kitaplar" (s. 217), "Yayınlanmamış ve Kayıp Çalışmalar" (s. 222) başlıklarına yer verilmiştir.

Mefkûre Mollova Bulgaristan Türkleri içinde üniversite ders veren ve Moskova'da (1974) doktorasını savunan ilk Türk bilim kadınıdır. Bugüne kadar Bulgaristan'da Türkoloji alanında bu denli fazla ve bilimsel değeri yüksek makaleler yazılmamıştır. Mollova'nın yaptığı bilimsel çalışmalar Türkoloji ve Dilbilim alanında yayın yapan en prestijli dergilerde yayınlanmıştır. Ayrıca Mollova'nın Türkoloji alanında verdiği yapıtların sayısı ve niteliği bugün için bile Bulgaristanlı Türkologlar tarafından aşılmış değildir. Kitapta Mefkûre Mollova'nın 150 bilimsel çalışmasının bibliyografyasına yer verilmiştir. Yayınlanmamış 7 eseri tespit edilmiştir. Hiç kuşkusuz Mollova'nın daha fazla eseri vardır. Ancak bunları tespit edebilmek için çok daha ayrıntılı çalışmalar yapmak gerekmektedir. Mollova'nın kaleme aldığı bu çalışmalar bile sadece onun bilimsel seviyesini ortaya koymak için yeterlidir. Balkan Türkolojisinde ikinci bir örneği bugün için bile mevcut değildir. Mefkûre Mollova Sofya Üniversitesinden uzaklaştırılmamış olsaydı, bilimsel çalışmalarını yürütebilmesi için rahat bırakılsaydı, Bulgaristan Türkolojisi çok farklı yerde olurdu. Yetiştireceği öğrenciler bugün çok farklı çalışmalara imza atabilirlerdi. Ancak tüm bu faaliyetler dönemin Totaliter Bulgaristan yönetimi tarafından engellenmiştir.

Şiir - Duygusal Başlangıcı ve Sıradan Bitişi Bölümü (s. 232-272)

Bu bölümde Mollova'nın pek tanınmayan şair kimliği, sanatçı tarafı anlatılmıştır. 235. sayfada "Yayınlanan Şiirleri", sayfa 249'da "Özgür Kadının İsyanı" başlıklarıyla verilmiştir. Mefkûre Mollova

üniversitede ders veren ve doktorasını Türkoloji alanında savunana ilk Türk kadını olmasının yanında Türkçe şiirler yazan ve şiir kitabı olan ilk Bulgaristanlı Türk kadını unvanına sahiptir. Bulgaristan Türk şiir sanatının ilk kadın temsilcisi Mefkûre Mollova'nın duygusal ve cesur çıkışı, kadın konularına yönelik özgün ve etkileyici yorumu kendisinden sonra gelen tüm kadınlara örnek olmuştur.

Son Söz - kayıp arşivler (s. 273)

Yayın Listesi - Mefkûre Mollova (s. 281)

Belgeler (s. 299)

Kaynakça (s. 320)

Kısaltmalar Listesi (s. 332)

İngilizce Özet (s. 333)

Dr. Mefkûre Mollova

Kuzeydoğu Bulgaristan'ın Dobriç (Насіоѓлупазарсік) şehrinde dünyaya gelir. İlk ve ortaokulu doğduğu şehirde, liseyi Varna'da Sent Andre Fransız Katolik Kolejinde tamamlar.⁵ Sofya Üniversitesinin Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalından mezun olur. Bir süre memurluk yapar. Eylülcü Çocuk gazetesinde çalışır. 1955/1956 eğitim-öğretim yılından başlayarak 1960'a kadar Sofya Üniversitesi'nin Türk Filolojisi Anabilim Dalında asistanlık yapar. Çağdaş Türk dili ve Türk diyalektolojisi dersleri verir. Sofya Üniversitesini Türklerden arındırma politikası Mefkûre Mollova'yı da gözden ayırmaz. 1960-1961 ders yılında eşi Dr. Rıza Mollov ile birlikte Üniversiteden uzaklaştırılır. Amaç Türklük biliminin bu güçlü sesini susturmaktır. Bundan sonra bir daha hiçbir bilimsel kurumda çalışmadı ve hayatının geri kalanını (tüm resmi belgelerde yazdığı gibi) "ev hanımı" olarak sürdürdü. 1974 yılında Rusya Bilimler Akademisi Dilbilim Enstitüsü'nde ünlü Türkolog Prof. A. Şiraliev danışmanlığında Fransızca yazdığı doktora tezini savunur⁶. Tez, Bulgaristan'da savunulan ilk Türk diyalektoloji tezidir. Hayatının sonuna kadar bir "ev hanımı" olarak Türkoloji ile aktif olarak ilgilendi ve yabancı dergilerde - Polonya, Sovyetler Birliği, Türkiye, Macaristan, Yugoslavya, Danimarka, Romanya'da Bulgarca, Fransızca, Rusça ve Türkçe makaleler ve incelemeler yayınladı.

11.08.1983 tarihinde evleri basılarak Bulgar Güvenlik Teşkilâtı görevlileri tarafından zengin aile kitaplıklarına el konuldu.⁷ Mefkûre Mollova her şeye rağmen, bilimsel araştırmalarını sürdürür. Bulgaristan Türklerinin ağız özellikleri, araştırma konularının esasını oluşturur.

1989 yılında oğlunun sınır dışı edildiği Fransa'ya gitmek zorunda kalır, Paris'e yerleşir. 27.06.2009'da Paris'te, tedavi gördüğü hastanede vefat eder. Mefkûre Mollova şiir alanında da başarılı olmuştur⁸. Sanattaki başarısının yanı sıra, Mefkûre Mollova her şeyden önce Bulgaristan Türklerinin kültür tarihinde bir araştırmacı, bir dilci olarak yerini almıştır.

5 Zeynep Zafer, Nuriye Muratova, Тюркология в изгнание- Биографично изследване, Университетско издателство „Неофит Рилски“, Благоевград, 2022 s. 25.

6 Zeynep Zafer, Nuriye Muratova, age.s. 218.

7 Zeynep Zafer, Nuriye Muratova, age.s. 310.

8 Zeynep Zafer, Vızrodena ot pepelta (Poeziyata na Mefkûre Mollova), Orbis Linguarum, Volume 20, Issue3, <https://doi.org/10.37708/ezs.swu.bg.v20i3.14> 2022, s. 427-436. <https://www.researchgate.net/publication/294086278> s.10

Kaynakça

- Nimetullah Hafız. Rıza Mollov. Hayatı ve Eserleri. Kùltür Bakanlığı, Türk Dûnyası Edebiyat Dizisi 64. Ankara, 1999.
- Nuriye Muratova, Zeynep Zafer, “Politiceski i naučni represii – Sluçayat Hayriye Memova-Sùleymanova”. BALKANİSTİC FORUM, 3/2020, s. 9-56.
- Sadık Hacı, Bilim ve Kimlik Adına Büyük Mücadele (Salih Baklacı'nın Bilinmeyen Öyküsü), Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakùltesi Dergisi, Cilt 13, sayı 25, Ocak 2023, s. 59-77.
- Zeynep Zafer, Vızrodena ot pepelta (Poeziyata na Mefkûre Mollova), Orbis Linguarum, Volume 20, Issue3, <https://doi.org/10.37708/ezs.swu.bg.v20i3.14> 2022, s. 427-436.
- Zeynep Zafer, Nuriye Muratova, *Türkologiya v İzgnanie Mefkûre Mollova- Biografiçno İzsledvane*, Universitetsko izdatelstvo Neofit Rilski, Blgoevgrad, 2022

T3. Bulgakov, M. A. (2022). *Şeytanname*. çev. U. Büke. İstanbul: Can**Cemile TUĞ¹**

Mihail Afanasyeviç BULGAKOV'un 1923 yılında yazdığı orijinal adı Дьяволиада (Diyavoliada) İlk kez 1924 yılında Moskova'da Nedra almanağında yayınlanmıştır. Uğur BÜKE çevirisi ile Can Sanat yayınları tarafından yayımlanan *Şeytanname*, 11 bölüm içermekte olup 63 sayfadır.

Şeytanname romanında anlatılan, özellikle 19. yüzyıl Rus edebiyatında oldukça sık karşılaşılan “küçük insan” imgesinin örneklerinden sayabileceğimiz edebi kahramanlardan biri olan Karatkov'un hikâyesidir. Karatkov KİMAMDEP'te (Kibrit Malzemeleri Merkez Deposu) 10 yıldır kadrolu evrak kayıt şefi olarak çalışmaktadır ve hayatının sonuna kadar da burada çalışacağına dair inanca sahiptir. Fakat bu düşüncesi KİMAMDEP'e yeni bir müdürün gelmesi ile son bulur. Bir sabah işe gittiğinde hiç beklenmedik bir şekilde işten kovulduğunu öğrenir ve asıl hikâye de bu şekilde başlar. Haksız yere işten çıkarılmış olmanın vermiş olduğu acı ile makinalaşmış Sovyet bürokrasisi içinde hak arama mücadelesine düşen Karatkov'un hayal dünyasında gerçek dünyadaki çözümlenemeyen sorunlar adeta şeytan silüetiyle çıkar karşısına. Her

daim iş yapmanın cezalandırıldığı, sakıncalı olanın ortadan kaldırıldığı sistem içinde devletin gözünde böcek kadar değeri olmayan küçük insanların delirten umutsuzluk ve çaresizlik içinde yok oluşunu Karatkov karakteri tüm canlılığı ile gözler önüne serer.

İlk dört bölümde kabul edilebilir rasyonel gündelik bir hayat döngüsünden bahsedilmektedir. Karatkov'un, tam manasıyla memnun olmasa da, her sabah kalkıp gittiği bir işi vardır. İş yerinde bir şeyler ters gitmektedir. Maaşları ödenmemektedir. Karatkov ve iş arkadaşları kendi aralarında hoşnutsuzluklarını dile getiriyor olsalar da yine de çok fazlaca göze batmadan korkarlar. Son emirle maaş ödemelerinin ürettikleri kibritlerle yapılacağını öğrendiklerinde dahi sisteme karşı çıkmak akıllarından geçmez. Bu düzen içinde öylesine çaresizdirler ki, durumu hemen kabullenmekten başka şanslarının olmadığını düşünürler.

Karatkov sonra saçlarını karıştırarak kendi kendine şöyle dedi:

“ Ne yapalım, öyle uzun uzun sızlanacak bir şey yok. Biz de satmaya çalışırız!” (*Şeytanname* ,s. 13.)

Karatkov bu olumsuz durumu bile kabullenmeye, kendince çözümler bulmaya hazırdır. Fakat tahmin bile edemeyeceği bir şey gelecektir başına. Üçüncü bölümde işe yeni başlayan bir müdürden bahsedilmektedir. Karatkov'un müdür hakkındaki izlenimlerine yer verilir. Müdürün Karatkov

¹ Uzman, MEB (Antalya, Türkiye), cemiletug@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5231-7905 [Tanıtma, Kayıt tarihi: 20.03.2023-kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1285904]

hakkında bir olumsuzluğa neden olacağına izleri bu bölümde saklıdır. Ve fazla da uzun sürmeden Karatkov ertesi sabah işe gittiğinde o alışık olduğu düzenden çıkarılmış olduğunu öğrenir.

“EMİR NO 1

Çok önemli resmî belgelerde karışıklığa neden olan yükümlülüklerine hoş görülemez ihmalkâr davranışı ve işyerine kavgadan çıktığı belli olan yüzünün berbat görünüşüyle gelmesi nedeniyle, ayın yirmi beşine kadar tramvay bileti verilerek, ayın yirmi altısı itibarıyla yoldaş Karatkov’un iş akdi sonlandırılmıştır.” (Şeytanname, s. 21.)

Giriş bölümü olarak kabul edeceğimiz bu dört bölüm Karatkov’un işten kovulmasıyla son bulur. İşiyile olan ilişkisi kesilen Karatkov hiç zaman kaybetmeden uğradığı haksızlığı açıklamaya çalışır. Önce bu emri yazan müdür Doniç’le görüşmek ister, ama bu pek de mümkün olmaz. Doniç acelesi olduğunu söyleyerek telaşlı ve hızlı bir şekilde iş yerinden ayrılır.

Doniç yoldaş, mırıldandı gittikçe kısılan sesiyle, “Bir dakika, bir şey söylememe izin verir misiniz? Şu emirle ilgili...”

“Yoldaş!” diye haykırdı çılgınca, Karatkov’u geçmeye çalışan aceleci ve telaşlı Doniç, “Görüyorsunuz, meşgulüm! Gidiyorum. Gidiyorum!” (Şeytanname, s. 23.)

Hikâyenin esas örgüsünün başladığı, sistemin hiciv dili ile anlatıldığı ve bu sistem içinde küçük insanların mücadelesi 5. bölümle başlar. İşten kovulan, hak arama mücadelesinde bürokratik bir yapının pençesine düşen ve bu güçle baş edemeyen Karatkov’un yaşadıkları korku dolu bir rüya gibi yansır okura. Bürokrasi içinde karşılaştığı tüm güçlükler neden olanın ancak bir şeytanın işi olabileceğine vurgu yapar sistemi eleştirirken. Çünkü yaşadığı zorluklar başka şeyle izah edilecek gibi değildir. Sovyet sistemini kabul etmeyen, bürokrasiyi kötü ruhların tezahürü gibi gören Karatkov bulunduğu zor duruma akla yatkın çözüm yolları bulamaz ve umutsuzluk içinde yavaş yavaş gerçeklik algısını kaybetmeye başlar.

Karatkov hıçkırarak başının üzerinden hızla akan gri gökyüzüne baktı, sallandı ve acı acı bağırmaya başladı: “Yeter, böyle bırakmam, açığa çıkaracağım.”

Hemen yerinden fırladı ve tramvayın boynuzuna asıldı. Boynuz onu beş dakika kadar sarstı ve dokuz katlı yeşil binanın önüne fırlattı. Girişe koşan Karatkov başını ahşap çitteki dört köşe deliğe soktu ve devasa mavi bir çaydanlığa sordu:

“Yoldaş, şikâyet bürosu nerede?”

“8. kat, 9. koridor, daire 41, oda 302,” dedi çaydanlık kadın sesiyle.” (Şeytanname, s.41.)

Karatkov’un girdiği odalarda göze çarpan her şey olağan dışıdır. Konuştuğu insanlarda bir gariplik vardır. Bu olağan dışı durumlar, düzen içinde ifade özgürlüğünün ne kadar zor olduğunu hicvediliş şeklidir. Sistem içinde yetkili bir insana ulaşmanın ve derdini anlatmanın zorluğunun altını çizmek ister.

302 no’lu şikâyet bürosuna giden Karatkov önce makinalarının başında yedi daktilo kadının önünde bulur kendini. Durdurmak isterken içlerinden bir kadınla hiç anlam veremediği bir diyalog başlar. Kadın, “Dediğiniz gibi olsun. Tamam, sizin olacağım.”, der. Ama Karatkov böyle bir talepte bulunmadığı için şaşkıncıdır. Boğuk bir sesle, “Belgelerini çaldılar.” demeye çalışır. Tam o esnada bir ihtiyar belirir ve Karatkov’un isminin Kalobkov olduğunu iddia ederek onu çapkınlıkla itham eder. Karatkov ne yapacağını bilmez hâlde adının Karatkov olduğunu anlatmaya çalışır, fakat kimsenin onu duyduğu yoktur. O karmaşanın içinde bir ses, “Sıradaki...”, der. Bu sesle yeniden ümitleri yeşeren Karatkov, derdini anlatmak üzere içeri girer. Lacivert takımlı, şık, uzun boylu sarışın bir adamın önünde bulur kendini bu kez de.

“Belgelerim çalındı.” dedi Karatkov deli gözlerle çevreye bakınarak. “Bir de kedi çıktı. Hiç hakkı yok. Hayatımda kavga etmedim, gözüm kibrit yüzünden. Kimsenin beni izlemeye hakkı yok. Ben onun Doniç olup olmadığına bakmıyorum. Her şeyimi çaldılar...” (Şeytanname, s. 51.)

Birbirinden alakasız gibi görünen cümleler sıralar arka arkaya. Çünkü artık hak arama mücadelesinden iyice yorulmuştur. Bir an evvel derdini anlatma telaşındadır. Fakat burada da birtakım gariplikler göze çarpar.

Dişbudak çekmeceden anında, keten gibi açık renk saçları düzgün taranmış bir kafa ve fıldır fıldır mavi gözler göründü. Onları yılan gibi kıvrılan bir boyun izledi, kolalı yaka hışırdaydı, derken ceket, kollar, pantolon göründü ve bir saniye sonra tamamlanan sekreter, “Günaydın”, diyerek kırmızı çuhanın üstüne çıkıverdi. (Şeytanname, s. 52.)

Karatkov geriledi, elini uzattı ve sarışına şikâyet eden bir tonla seslendi: “Bakın, bakın, masadan çıktı. Bu da ne böyle?” (Şeytanname, s. 52.)

Oysa ki, sekreterin çekmeceden çıkması yalnızca Karatkov için gariptir.

“Sarışın yoldaş!” diye ağlamaya başladı artık bitkin düşen Karatkov, “Beni oyalayıp duruyorsun, bari herhangi bir belge ver. Ellerini öpeyim.” (Şeytanname, s. 53.)

Karatkov derdini her anlatma teşebbüsünde yeni bir tuhaflıkla karşılaşır.

“Lanet olsun!” diye güreledi sarışın, “Lanet olsun ona. Hey daktilolar!” (Şeytanname, s. 54.)

Sarışının sesi ile birlikte birden duvar Karatkov’un gözü önünde kaybolur. Otuz kadın konga dansı yapmaya başlar. Beyaz kâğıt yılanlar makinelerin ağzına girer. Mor şeritli beyaz pantolonlar ortaya çıkar. Bir ses “Giy”, diye seslenir. Başka bir ses “Artık tek kurtuluşu var, beşinci şube Dırkin’e yollayın. Derhal! Hemen”, diye fisıldar...

Dırkin yazan kapının önünde bir süre duraksadı, ama sonra içeri girdi ve kırmızı masası, duvar saatiyle oldukça iyi döşenmiş, rahat bir çalışma odasında buldu kendini. Ufak tefek tombul Dırkin bir yay gibi masanın ardında fırladı, bıyıkları diken diken bağırды: “Susunnn!”

Oysa Karatkov daha ağzını bile açmamıştı. (Şeytanname, s. 56.)

Bir Kâbusun içinde olanlara anlam veremeyen insan çaresizliğiyle Dırkin’in kafasına şamdanla vuran Karatkov, Dırkin’in “Yakalayın onu, yakalayın haydudu!” haykırışıyla koşarak kaçmaya başlar.

“Teslim ol!” diye bağırдыlar; önden arkadan ortadan ama hepsini tencereden çıkıyormuş gibi dayanılmaz bas bir ses bastırıyordu.

“Bitti”, dedi zayıf bir çığlıkla, “Bitti! Savaş kaybedildi. “Ta-ta-ta-ta!” diye ağzıyla bir ricat borusu çaldı.

Ölüm cesareti bütün yüreğini sardı. Sıkı sıkı tutunup dengesini sağlayarak korkuluğun demirinin üzerine çıktı, üzerinde sallandı, boylu boyunca dikildi ve bağırды:

“Ölmek, onurunu yitirmekten iyidir!” (Şeytanname, s. 63.)

Ve Karatkov bu kabustan bir daha uyanamaz...

İnsanı sadece maddî bir varlık ve sıradan bir üretim faktörü olarak ele alan, manevi değerlerini hiç sayarak insana gereken özeni göstermeyen sosyalist sistem içerisinde, bireyin değersizleşerek yok oluşunun hikâye edildiği *Şeytanname* romanını okumadan evvel, okurun 1917 Bolşevik ihtilalinden sonra uygulamaya konan sovyet sosyalist sistemini tanımasını ve güçlü kurgu yapısı, anlatım özelliklerine sahip yazar Mihail Bulgakov’la tanışmasını tavsiye ederim.

